

Ausbildung diagnostischer Kompetenzen: Konzeption eines fremdsprachendidaktischen Hochschulmoduls zur Diagnostik der mündlichen Sprachkompetenz von Grundschülern

Ein ganzheitlicher Ansatz
durch die fallorientierte Arbeit mit Lernerprofilen

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Silke Anne Weh

aus

Freiburg

2012

Erstgutachterin: Prof. Dr. Marita Schocker-von Ditzfurth

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Müller-Hartmann

Fach: Anglistik

Tag der mündlichen Prüfung: 12.04.2013

Inhaltsverzeichnis

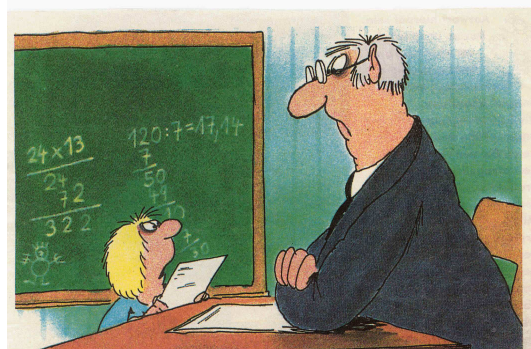
| | |
|---|-----------|
| Einleitung..... | 5 |
| Teil I: Theoretische Analyse des bisherigen Forschungsstandes | 14 |
| 1. Diagnostische Kompetenz in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion | 14 |
| 1.1 Zum Begriff der Kompetenz..... | 14 |
| 1.2 Zum Begriff der diagnostischen Kompetenz | 17 |
| 1.2.1 Diagnostische Kompetenz in der pädagogischen Psychologie | 19 |
| 1.2.2 Diagnostische Kompetenz in der Pädagogik..... | 20 |
| 1.2.2.1 Schulpädagogische Konzepte diagnostischer Kompetenz..... | 21 |
| 1.2.2.2 Fremdsprachendidaktische Konzepte diagnostischer Kompetenz..... | 24 |
| 2 Die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen in der Grundschule..... | 29 |
| 3 Konzepte zur Ausbildung diagnostischer Kompetenz..... | 32 |
| 3.1 Erziehungswissenschaftliche Ausbildungskonzepte | 32 |
| 3.2 Fremdsprachendidaktische Ausbildungskonzepte..... | 37 |
| 4 Sprechdiagnose im Fremdsprachenunterricht der Grundschule..... | 41 |
| 4.1 Sprechen und Schreiben..... | 42 |
| 4.2 Sprechen aus psycholinguistischer Sicht..... | 45 |
| 4.3 Monologisches und dialogisches Sprechen: Eine Unterscheidung..... | 47 |
| 4.4 Verlauf des mündlichen Spracherwerbs in der Fremdsprache..... | 50 |
| 4.5 Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule..... | 54 |
| 4.6 Gibt es einen geeigneten Referenzrahmen zur Diagnose des Sprechens?..... | 56 |
| I Teil II: Studie..... | 59 |
| 5 Forschungsdesign..... | 59 |
| 5.1 Forschungsfragen..... | 59 |
| 5.2 Übersicht des Forschungsverlaufs..... | 61 |
| 6 Grundsätzliche Überlegungen zum Forschungsansatz..... | 65 |
| 6.1 Das systemisch-konstruktivistische Weltbild als Grundlage qualitativer Forschung..... | 65 |
| 6.2 Reichweite des Geltungsbereichs..... | 66 |
| 6.3 Forschungsmethodische Prinzipien der Studie..... | 68 |
| 6.3.1 Teilnehmerorientierung | 68 |
| 6.3.2 Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand | 68 |
| 6.3.3 Rolle der Forscherin im Forschungsfeld..... | 69 |
| 6.4 Begründung der Forschungsmethoden..... | 71 |
| 6.4.1 Begründung der Experteninterviews..... | 71 |
| 6.4.2 Begründung des aktionsforschenden Zugangs..... | 72 |
| 6.4.1 Begründung der Fallstudien..... | 73 |
| A Experteninterviews: Generierung eines Kompetenzmodells | 76 |
| 7 Planung und Ablauf der Experteninterviews | 77 |
| 7.1 Zielsetzung..... | 77 |
| 7.2 Fachliche Vorbereitung auf die Experteninterviews..... | 78 |
| 7.3 Entwicklung des Leitfadens..... | 79 |

| | |
|--|------------|
| 7.4 Erprobung und Verbesserung des Leitfadens..... | 80 |
| 7.5 Auswahl der Experten..... | 81 |
| 7.6 Vorbereitung bzw. Motivation der Experten | 83 |
| 7.7 Durchführung und Bewertung des Leitfadeninterviews | 84 |
| 7.8 Synopsis für die Experten..... | 84 |
| 7.9 Transkription der Aufzeichnungen..... | 85 |
| 7.10 Datenauswertung..... | 85 |
| 7.10.1 Überlegungen zur Wahl der Datenauswertungsmethode..... | 85 |
| 7.10.2 Datenauswertungsschritte | 87 |
| 8 Ergebnisdarstellung und Diskussion..... | 92 |
| 8.1 Diagnostische Ansätze der Experten..... | 92 |
| 8.1.1 Förderdiagnostischer Ansatz..... | 93 |
| 8.1.2 Ganzheitlicher Ansatz..... | 97 |
| 8.1.3 Prozessorientierter Ansatz..... | 100 |
| 8.1.4 Kommunikativer Ansatz..... | 107 |
| 8.1.5 Zusammenfassung | 110 |
| 8.2 Diagnostische Kompetenzen aus Sicht der Experten | 111 |
| 8.2.1 Sprechaufgaben entwickeln und stellen können..... | 114 |
| 8.2.2 Diagnoseziele setzen können..... | 118 |
| 8.2.3 Diagnoseinstrumente entwickeln können..... | 119 |
| 8.2.4 Diagnosen durchführen können..... | 122 |
| 8.2.5 Diagnoseergebnisse interpretieren können..... | 127 |
| 8.2.6 Fehlerquellen identifizieren können | 131 |
| 8.2.7 Diagnoseergebnisse dokumentieren können..... | 132 |
| 8.2.8 Konsequenzen für den Unterricht ziehen können..... | 133 |
| 8.2.9 Rückmeldung geben können..... | 136 |
| 8.2.10 Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen reflektieren können..... | 138 |
| 8.2.11 Im Team arbeiten können und wollen..... | 139 |
| 8.2.12 Zusammenfassung: Ein Kompetenzmodell..... | 140 |
| 8.3 Vermittlung diagnostischer Kompetenzen aus Sicht der Experten..... | 142 |
| 8.3.1 Konkrete Vorschläge zur Ausbildung diagnostischer Kompetenzen..... | 143 |
| 8.3.2 Zusammenfassung..... | 151 |
| B Aktionsforschung: Generierung eines Ausbildungsmoduls | 152 |
| 9 Aktionsforschung als Forschungsansatz/Feldzugang..... | 152 |
| 9.1 Meine Forscherrolle in der Aktionsforschung..... | 152 |
| 9.2 Methodische Merkmale der Aktionsforschung..... | 153 |
| 9.3 Kritische Diskussion der Aktionsforschung..... | 155 |
| 10 Planung und Ablauf der Aktionsforschung..... | 158 |
| 10.1 Pilotstudie..... | 158 |
| 10.2 Hauptstudie..... | 159 |
| C Das Ausbildungsmodul..... | 161 |
| 11 Ausbildungskonzeption: Ein Überblick..... | 161 |
| 12 Prinzipien des Ausbildungsmoduls..... | 163 |
| 12.1 Reflektierte Praxis..... | 163 |

| | |
|---|------------|
| 12.1.1 Organisatorischer Rahmen..... | 163 |
| 12.1.2 Erfahrungs- und handlungsorientierte Methodik..... | 166 |
| 12.2 Kritische diagnostische Herangehensweise..... | 169 |
| 12.3 Zielorientierte und fragegeleitete diagnostische Herangehensweise..... | 177 |
| 12.3.1 Zielsetzung einer Diagnose | 177 |
| 12.3.2 Formulierung eines Erwartungshorizontes..... | 179 |
| 12.4 Arbeit im Team..... | 181 |
| 13 Aufgaben des Ausbildungsmoduls..... | 182 |
| 13.1 Lernerprofil – ein Weg zum fallorientierten Arbeiten..... | 183 |
| 13.1.1 Begründung und Begriffsklärung..... | 183 |
| 13.1.2 Einsatz des Lernerprofils | 184 |
| 13.1.3 Teamarbeit bei der Erstellung des Lernerprofils..... | 185 |
| 13.1.4 Die Struktur des Lernerprofils | 185 |
| 13.2 Problemorientierte Präsentation..... | 194 |
| 13.3 Schriftliche Reflexion..... | 195 |
| 14 Diagnoseinstrumente des Ausbildungsmoduls..... | 197 |
| 14.1 Diagnoseaufgaben..... | 198 |
| 14.2 Testen..... | 204 |
| 14.2.1 Testaufbau in dieser Studie..... | 204 |
| 14.2.2 Güteansprüche bei selbst entwickelten Tests..... | 206 |
| 14.2.3 Auswahl geeigneter Testkriterien..... | 207 |
| 14.2.4 Strukturierung von Diagnosebögen..... | 214 |
| 14.2.5 Organisation der Testsituation..... | 214 |
| 14.3 Beobachten..... | 215 |
| 14.3.1 Dokumentationsformen der systematischen Beobachtung | 216 |
| 14.3.2 Aspekte systematischer Beobachtung..... | 220 |
| 14.4 Befragen..... | 221 |
| 14.4.1 Spiegeln..... | 222 |
| 14.4.2 Leitfadengestütztes Interview..... | 222 |
| 14.4.3 Befragung mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen..... | 224 |
| 15 Seminareinheiten und deren Umsetzung | 227 |
| 15.1 Überblick über die Seminareinheiten in der Hauptstudie..... | 227 |
| 15.2 Exemplarische Darstellung einer Seminareinheit | 228 |
| 16 Konzeption des Ausbildungsmoduls: Zusammenfassung..... | 234 |
| D Fallstudien: Abschließende Überprüfung des Ausbildungsmoduls | 237 |
| 17 Planung und Ablauf der Fallstudien..... | 237 |
| 17.1 Entwicklung der Fragestellungen..... | 237 |
| 17.2 Datenerhebungsinstrumente..... | 238 |
| 17.2.1 Beschreibung der teilnehmerorientierten Erhebungsinstrumente | 240 |
| 17.2.2 Beschreibung der zusätzlichen Erhebungsinstrumente..... | 242 |
| 17.3 Auswahl der Fälle | 245 |
| 18 Datenaufbereitung | 248 |
| 19 Datenauswertung..... | 249 |
| 19.1 Thematisches Kodieren als Auswertungsgrundlage..... | 249 |

| | |
|---|------------|
| 19.2 Vorgehensweise bei der Datenauswertung..... | 251 |
| 19.3 Überblick über die einzelnen Datenauswertungsschritte..... | 252 |
| 20 Fallübergreifende Betrachtung: Konzeption des Ausbildungsmoduls aus Sicht der Teilnehmerinnen | 253 |
| 20.1 Prinzipien des Ausbildungsmoduls..... | 254 |
| 20.1.1 Reflektierte Praxis..... | 254 |
| 20.1.2 Erfahrungs- und handlungsorientierte Methodik | 260 |
| 20.1.3 Teamarbeit | 265 |
| 20.2 Aufgaben des Ausbildungsmoduls..... | 269 |
| 20.2.1 Lernerprofil..... | 269 |
| 20.2.1.2 Schreibprozess | 274 |
| 20.2.1.3 Struktur des Lernerprofils..... | 278 |
| 20.2.2 Austausch über die praktische Arbeit..... | 282 |
| 20.2.3 Problemorientierte Präsentationen..... | 284 |
| 20.3 Diagnoseinstrumente des Ausbildungsmoduls | 287 |
| 20.3.1 Kommunikative Sprechaufgaben..... | 288 |
| 20.3.2 Testen..... | 292 |
| 20.3.3 Beobachten..... | 297 |
| 20.3.4 Befragen..... | 302 |
| 20.3.5 Triangulativer Ansatz..... | 308 |
| 21 Individuelle Fallbetrachtung: Einschätzung der Nachhaltigkeit des persönlichen Kompetenzerwerbs..... | 310 |
| 21.1 Annika..... | 310 |
| 21.2 Ronja..... | 313 |
| 21.3 Daniela..... | 316 |
| 22 Schlussbemerkungen | 320 |
| 22.1 Fazit..... | 320 |
| 22.1.1 Beitrag der Studie zur hochschuldidaktischen Ausbildung..... | 322 |
| 22.1.2 Beitrag der Studie zur Diskussion über empirische Forschungsmethoden | 323 |
| 22.1.3 Meine persönliche Weiterentwicklung durch die Arbeit an der Dissertation..... | 324 |
| 22.2 Ausblick: Vorschläge zur Ausbildung diagnostischer Kompetenzen..... | 325 |
| 22.2.1 Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik..... | 325 |
| 22.2.2 Diagnostische Kompetenzausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung | 328 |
| 22.3 Ausblick: Anstehender Forschungsbedarf..... | 330 |
| 22.3.1 Weiterentwicklung des Kompetenzmodells..... | 330 |
| 22.3.2 Wissenschaftlich erprobte Hilfestellungen für die Schulpraxis..... | 330 |
| I Dank..... | 332 |
| II Abbildungsverzeichnis..... | 334 |
| III Literatur..... | 335 |
| IV Anhang..... | 354 |

Einleitung



Haben Sie auch mal daran gedacht, dass dieses Zeugnis ein denkbar schlechtes Licht auf Ihre pädagogische Qualifikation wirft? (Uli Stein: 1999)¹

Wer hat sich während seiner Schulkarriere nicht einmal ungerecht beurteilt gefühlt, sich über zweifelhafte Beurteilungsmethoden geärgert oder sogar gefragt, wie eine bestimmte Beurteilung überhaupt zustande gekommen ist? Vielleicht haben Sie sich während Ihrer Schulzeit auch gefragt, warum die Mitschüler aus der Parallelklasse bei Herrn X alle viel besser sind als Sie und Ihre Klassenkameraden bei Herrn Y? War der Unterricht von Herrn X wirklich so viel besser, oder war die Bewertung in der eigenen Klasse einfach viel strenger? Dem einen oder anderen mag während der Schulkarriere auch mal ein unerwarteter Kompetenzzuwachs in einem Fach aufgefallen sein, der letztendlich doch nur mit dem Wechsel eines Lehrers² einherging und weniger mit der plötzlichen Entfaltung ungeahnter Fähigkeiten. Rückblickend entlocken solche Erfahrungen häufig nur ein Lächeln: „Ja, so war das halt in der Schule.“ Bitter sind sie aber, wenn es um Abschlüsse und Karrieren geht. Bitter sind sie auch, wenn sie einzelne Betroffene zu der Überzeugung geführt haben, in diesem oder jenem Fach einfach keine Begabung zu haben.

Beurteilung ist ein sensibles Thema in der Institution Schule, sensibel nicht nur, weil sich eigentlich niemand gerne von jemand anderem beurteilen lässt, sensibel auch, weil Beurteilungsfähigkeit Teil einer umfassenden diagnostischen Kompetenz sein muss: Es geht nicht nur darum den Leistungsstand eines Kindes einzuschätzen sondern auch um die Frage, *warum* es bestimmte Fähigkeiten zeigen kann oder eben nicht zeigen kann. Bisher stellt aber genau eine solche umfassende, auch die „entwicklungsfähigen Potenziale“ (Horstkemper 2006: 5) einbeziehende Ausein-

¹ Mit freundlicher Genehmigung von Catprint Media GmbH (02.07.2012)

² Ich verzichte zugunsten der Lesbarkeit auf zusammengesetzte Wörter wie „LehrerInnen“ oder auf die umständliche Nennung beider Geschlechter („Lehrer und Lehrerinnen“). Stattdessen werde ich zwischen männlichen und weiblichen Bezeichnungen abwechseln.

andersetzung mit Schülerleistungen die Achillesferse des Lehrberufs dar: Bisher konnten Lehrkräfte in der Öffentlichkeit nicht gerade mit dem Ruf brillieren, auf diesem Gebiet außerordentlich gut ausgebildet und kompetent zu sein. Und nicht etwa die Boulevardpresse, sondern wissenschaftliche Studien bescheinigen den Lehrern auf diesem Gebiet eine mangelhafte Ausbildung. Das ist fatal, denn die diagnostische Kompetenz ist eine wichtige, wenn nicht sogar die wichtigste Kompetenz für den Lehrberuf. Defizite auf diesem Gebiet können gravierende Folgen haben.

Die Gründe für das Fehlen diagnostischer Kompetenz sind aber nicht bei den Lehrern selbst zu suchen, sondern vielmehr in der Lehrerbildung, die diesen Aspekt jahrelang vernachlässigt hat (vgl. Mörtl-Hafizović 2004: 18; Reyher 2001: 23). Zwar entwickelte die KMK 2004 Standards zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen, allerdings setzen sich entsprechende Ausbildungsangebote auf der universitären Ebene nur langsam durch. Die schleppende Entwicklung ist verwunderlich, da die Defizite bezüglich diagnostischer Kompetenz schon lange bekannt sind. Arnold bemängelt bereits 1999 die damalige schlechte Situation in der Lehrerbildung:

Gemessen an der Vielfalt der pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen schulischer Leistungsbeurteilung und angesichts der erheblichen Unterrichts- und Arbeitszeit, die auf Beurteilungsvorgänge verwandt wird, ist es erstaunlich, daß die universitäre Phase der Lehrerbildung mit Ausnahme der Sonderpädagogik bislang ohne eine Pflichtkomponente in pädagogischer Diagnostik absolviert werden kann (Arnold 1999b: 74).

Die Ergebnisse der Pisa-Studie (2001) führten unter anderem zu erneuten und verschärften Diskussionen über den Ausbildungsbedarf von diagnostischen Kompetenzen.³ Eine Verbesserung der Lehrerbildung ist seither aber kaum zu erkennen. Ingenkamp und Lissmann bemängeln noch 2008:

Bedauerlicherweise werden unsere Lehrer weder in der Ausbildung noch in der Fort- und Weiterbildung hinreichend auf die Beobachtung der Schüler oder das Schreiben von Zeugnisberichten vorbereitet (Ingenkamp und Lissmann 2008: 26).

Vielmehr sieht die „Realität an Grundschulen und weiterführenden Schulen [...] so aus, dass Diagnostik aus dem Bauch heraus oder überhaupt nicht betrieben wird“ (Becker 2006a: 44).

3 Die Studie untersuchte damals die Diagnosefähigkeit von Lehrkräften bezüglich der Lesekompetenz von Schülern. Die Ergebnisse zeigten einen dringenden Handlungsbedarf, denn weniger „als 15 Prozent der Jugendlichen, die aufgrund ihrer Leistungsergebnisse in PISA als potenzielle Risikoschüler einzustufen sind, wurden von den Lehrkräften als solche erkannt. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass Lehrkräfte in der Sekundarstufe I möglicherweise nicht ausreichend darauf vorbereitet sind, schwache Leseleistungen zu diagnostizieren“ (Pisa 2000).

Insofern verwundert es nicht, dass Rauin und Meier (2007)⁴ zufolge „Lehrkräfte, die an Pädagogischen Hochschulen studiert haben und die im Anschluss daran in einem Seminar ausgebildet wurden, [sich] in keiner Weise kompetent [fühlen], Lern- und Leistungsstörungen, Lernentwicklungen oder spezifische Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren und darauf pädagogisch zu reagieren“ (Rauin und Meier 2007: 114 f). Nach dem Referendariat schreiben sich Lehramtsanwärter Rauin und Meier zufolge sogar noch geringere diagnostische Kompetenz zu;⁵ vermutlich, weil sie inzwischen realistischere Vorstellungen bezüglich der diagnostischen Anforderungen haben und sich dadurch auch die Maßstäbe für die Einschätzung der eigenen Kompetenz verschoben haben (vgl. ebd.: 121).

Die Studie von Rauin und Meier verdeutlicht also den enormen Handlungsbedarf, besonders, weil das derzeitige Ausbildungsdefizit der im Beruf stehenden Lehrer kaum noch kompensiert werden kann:

Es ist kaum zu vermuten, dass diese Standards, die nach unserer Auffassung pädagogische, psychologische, fachdidaktische und testtheoretische Konzepte voraussetzen, im Selbststudium oder durch Erfahrungswissen im Beruf kompensiert werden können. Diese Defizite dürften deshalb die Tätigkeit der Lehrkräfte ein Leben lang begleiten (ebd.: 115).

In der Lehrerausbildung spielt dieser Bereich trotzdem immer noch „eine minimale Rolle“ (Helmke 2007: 87). Die zögerliche oder eigentlich nicht vorhandene Reaktion der Hochschulen auf das Ausbildungsdefizit lässt sich m. E. nur damit erklären, dass die Kenntnis über den Bedarf allein noch keine Kenntnis über eine mögliche Vermittlung liefert. Der Handlungsdruck der Hochschulen ist hoch, aber die Handlungsfähigkeit scheint gering. Die Suche nach geeigneten Vermittlungsverfahren wirft Fragen nach den Inhalten und Methoden möglicher Ausbildungskonzepte auf.⁶ Schocker-von Ditzfurth zufolge werden in der Hochschullehre „empirisch gesicherte Schlussfolgerungen über angemessene Lernarrangements in der Lehrerausbildung“ (Schocker-von Ditzfurth 2001a: 32) dringend benötigt.

4 Rauin und Meyer führten hierzu eine Längsschnittstudie an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Heidelberg und Schwäbisch Gmünd (1995-2003) zur subjektiven Einschätzung des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung durch und zeigten ein erhebliches Ausbildungsdefizit. Besonders die Ausbildung von diagnostischer Kompetenz war mangelhaft bzw. überhaupt nicht erfolgt.

5 Nicht einmal zwanzig Prozent der Befragten gaben ausreichende Kompetenzen zur Schülerbeobachtung und Diagnose an (vgl. ebd.: 117).

6 Das neue Studienpapier GS zur Reform der Lehrämter für Grundschulen, welche im WS 2011/2012 in Kraft tritt, sieht die Aneignung der sogenannten *Querschnittskompetenzen* vor. Hier werden unter anderem Diagnose und Förderung genannt.

Auch ich selbst als ausgebildete Grund- und Hauptschullehrerin habe in meinem Studium nie die Möglichkeit erhalten, eine angemessene Beurteilungspraxis zu erlernen. Fähigkeiten zur Beurteilung meiner Schüler habe ich mir in der Schulpraxis selbst aneignen müssen, hauptsächlich über den Austausch mit Kollegen und über Erfahrungen, die ich z.B. mit Hauptschulabschlussprüfungen gemacht habe. Besonders gravierend empfand ich diese Defizite im Fremdsprachenunterricht, denn ich hatte keine Vorstellung davon, wie ich die mündlichen Sprachkompetenzen beurteilen könnte, die doch aber in meinem Unterricht einen angemessenen Stellenwert haben sollten. Erst allmählich lernte ich mögliche Formen der mündlichen Beurteilung durch die Organisation mündlicher Hauptschulabschlussprüfungen und durch meine Tätigkeit als Aus- und Fortbildungslehrerin kennen – m. E. viel zu spät.

Noch mehr als Hauptschullehrer stehen aber Grundschullehrer vor der Frage, wie sie die Sprachkompetenz der Kinder erfassen können. Dies hat zwei Gründe: Zunächst einmal spielt das gesprochene Wort im Fremdsprachenunterricht der Grundschule eine ganz besondere Rolle, denn die mündliche Sprache stellt hier den ersten und lange Zeit einzigen Zugang zur Fremdsprache dar:

Rather than oral skills being simply one aspect of learning language, the spoken form in the young learner classroom acts as the prime source and site of language learning. New language is largely introduced orally, understood orally and aurally, practised and automatised orally (Cameron 2001: 18).

Damit stehen besonders Grundschullehrerinnen vor der Frage, wie sie das Sprechen nicht nur kindgemäß vermitteln, sondern die Sprechleistung auch erfassen können. Im Vergleich mit den schriftlichen Sprachkompetenzen ist die Beurteilung der mündlichen Sprachkompetenz schwierig. Verfahren hierzu wurden für den Grundschulbereich erst in den letzten Jahren entwickelt.⁷

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen und Erkenntnisse soll diese Studie dazu beitragen, künftigen Junglehrerinnen einen besseren und kompetenteren Start in das Berufsleben zu ermöglichen. Das Ziel ist, für die erste Phase der Lehrerbildung ein Modul zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen zu konzipieren, in dem Lehramtsstudenten die Diagnose des fremdsprachigen Sprechens erlernen können. Bei der Modulentwicklung konzentriere ich mich aus den oben genannten Gründen besonders auf zukünftige Grundschullehrer, aber auch auf Sekundarstu-

⁷ Hier sei zum Beispiel auf die Dissertation von Drese (2007) und die TAPS-Studie von Diehr (2005b) hingewiesen.

fenlehrer der Orientierungsstufe.⁸ Dabei verfolge ich zwei übergeordnete Fragen: *Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende, um in einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht die Sprechfähigkeiten der Schüler diagnostizieren zu können?* und *Wie können zukünftige Fremdsprachenlehrer diagnostische Kompetenzen im grundständigen Studium erlernen?*⁹ Über die erste Forschungsfrage wollte ich zunächst einmal das *Was*, über die zweite Forschungsfrage das *Wie* eruieren. Forschungsmethodisch näherte ich mich diesen beiden Fragen auf unterschiedliche Weise: Neben der Analyse des bisherigen Forschungsstandes wählte ich für die Beantwortung der ersten Frage die Methode der Experteninterviews. Antworten zur zweiten Forschungsfrage wollte ich über einen aktionsforschenden Zugang finden, dessen Schwerpunkt besonders in der Reflexion meiner Praxiserfahrung und in der Auseinandersetzung mit Fallstudien lag.¹⁰

Die Arbeit ist in zwei Teile untergliedert: Im theoretischen Teil (Teil I) werden die aktuellen Grundlagen und Befunde zur pädagogischen Diagnostik zusammengefasst und diskutiert. Der zweite Teil (Teil II) befasst sich mit der empirischen Studie.

In Teil I kläre ich im ersten Kapitel zunächst den Begriff *diagnostische Kompetenz*. Eine Lehrerin, die sich für eine Befragung zu diagnostischen Kompetenzen zur Verfügung gestellt hatte, gestand mir, dass sie diesen Begriff vor dem Gespräch erst einmal „gegoogelt“ hatte, weil sie sich darunter nichts Konkretes vorstellen konnte. Ihre Reaktion mag auf den ersten Blick verwunderlich erscheinen, auf den zweiten nicht. Tatsächlich ist es so, dass der Begriff Kompetenz und der Begriff diagnostische Kompetenz nicht so einfach zu fassen sind. Deshalb gehe ich zunächst auf den allgemeinen Kompetenzbegriff ein und arbeite dabei solche Aspekte heraus, die mir besonders für den Lehrberuf wichtig erscheinen. Dabei wird sich zeigen, dass Reflexionsfähigkeit eine wichtige Voraussetzung ist, um Kompetenzen erwerben zu können, denn nur die Fähigkeit zur Reflexion ermöglicht einen verstehenden Umgang mit den sehr komplexen Fragestellungen, die in der Schulwirklichkeit auftreten. Anschließend gehe ich auf den spezifischen Begriff der *diagnostischen Kompetenz* ein und befasse mich dabei zunächst mit der Herkunft und der Bedeu-

8 Die Einbeziehung der Orientierungsstufe halte ich für wichtig, da die Frage nach einem fließenden Übergang zwischen Grund- und Sekundarstufe noch nicht geklärt ist. Dabei gehe ich davon aus, dass die Formen zur Diagnose der mündlichen Sprachkompetenz in den Klassen drei und vier und den Klassen fünf und sechs noch sehr ähnlich sind.

9 Mit diesen zwei Fragen entspricht die Studie einem aktuellen Forschungsbedarf, den Kraler als eine derzeitige „Phase der Suchbewegung“ (Kraler 2008: 8) bezeichnet, in der es unter anderem um die Frage geht, welche Kompetenzen Lehrerinnen brauchen und „wie eine curriculare-didaktische Vermittlung“ dieser Kompetenzen aussehen könnte (vgl. ebd.: 8).

10 Zum genauen Ablauf der Studie siehe Seite 61f.

tung des Wortes *Diagnose*, um erläutern zu können, was eine *pädagogische Diagnose* ist. Anschließend werde ich verschiedene wissenschaftliche Positionen und deren Definitionen des Begriffs *diagnostische Kompetenz* erörtern und zeigen, dass in der pädagogischen Psychologie ein anderer Ansatz vertreten wird als in der allgemeinen Pädagogik oder in der Fremdsprachendidaktik. Die Funktion dieses Kapitels besteht darin, differenziert abzubilden, was der Begriff der diagnostischen Kompetenz umfasst. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist eine eigene Auslegung des Begriffs *diagnostische Kompetenz*, die sich auf die Fremdsprachendidaktik der Grundschule bezieht und die deutlich macht, was dieser Begriff in diesem Bereich für mich beinhaltet.

In **Kapitel 2** arbeite ich dann die Bedeutung diagnostischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht der Grundschule heraus und zeige, dass nur mit diagnostischer Kompetenz ein kompetenter Umgang mit heterogenen Klassen möglich ist. Gerade Grundschulklassen sind noch sehr heterogen, denn im Gegensatz zur Sekundarstufe ist der Primarstufe noch keine Auslese nach Fähigkeiten vorangegangen. Ich werde aber auch zeigen, dass nicht nur im Umgang mit Heterogenität, sondern auch bei der Vorbereitung eines günstigen Übergangs in die Sekundarstufe diagnostische Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung darstellen.

In **Kapitel 3** stelle ich drei bereits entwickelte Konzepte zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen vor: eines für die erste Phase der Lehrerbildung, eines für das Referendariat und eines für die Weiterbildung bereits im Beruf stehender Lehrer. Diese Konzepte sind für meine Studie interessant, da sie Anregungen für meine eigene Konzeption bieten können. Alle drei Konzepte entstammen der Schulpädagogik und eben nicht der Fachdidaktik, da sich die Fremdsprachendidaktik bisher mehr der Frage gewidmet hat, wie der Lernstand von Schülern überhaupt diagnostiziert werden kann, als mit der Frage, wie Studenten an den Hochschulen diagnostische Kompetenz erwerben können. Hier wird der Bedarf einer entsprechenden Konzeption für die fremdsprachendidaktische Lehrerausbildung nochmals deutlich. Der Sinn dieses Kapitels besteht darin, dass der Forschungsstand bezüglich möglicher Ausbildungskonzepte aufgezeigt wird, die Vor- und Nachteile dieser bereits entwickelten Konzepte herausgearbeitet werden und die Übertragbarkeit auf ein eigenes Ausbildungsmodul überprüft wird. Deutlich wird hier auch, auf welchem fremdsprachendidaktischen Forschungsstand ich mein Ausbildungsmodul aufbauen kann. Dabei geht es hier nicht um die Untersuchung von Ausbildungskonzepten, sondern darum, welche Verfahren zur Lernstandserhebung bisher entwickelt wurden und übernommen werden können.

Da das von mir entwickelte Ausbildungsmodul sich auf die Fähigkeit bezieht, die *Sprechleistungen* der Schüler diagnostizieren zu können, setze ich mich in **Kapitel 4** mit der Teilkompetenz „Sprechen“ und deren Diagnose auseinander. Dieses Kapitel hat fünf Teile. Durch einen Vergleich von Schriftsprache und gesprochener Sprache gehe ich zunächst auf die spezifischen Schwierigkeiten einer Diagnose mündlicher Sprachkompetenzen ein. Anschließend verdeutliche ich die Komplexität einer Sprechhandlung anhand eines psycholinguistischen Modells. Dieses Modell zeigt auf, welche Leistungen ein Sprecher erbringen muss, und ermöglicht es, bestimmte Sprachphänomene zu verstehen und einzuordnen. Im nächsten Teil vertiefe ich diese Auseinandersetzung mit den Anforderungen einer Sprechhandlung durch die Gegenüberstellung des monologischen und des dialogischen Sprechens.

Aber nicht nur die Berücksichtigung dieser Komplexität von Sprechhandlungen und deren Diagnose ist eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung von diagnostischer Kompetenz, sondern auch ein Wissen über mögliche Aneignungsprozesse im Fremdsprachenerwerb, die in der fremdsprachendidaktischen Literatur als Phasen der *Imitation* bis hin zur *Produktion* beschrieben werden. Deshalb stelle ich in 4.3 eine gängige Theorie zu den Erwerbsphasen im frühen Fremdsprachenlernen dar und diskutiere sie.

In einem aufgabenorientierten Ansatz kann das Verständnis von Sprache als Mittel zur Kommunikation aufgegriffen und methodisch-didaktisch für den Unterricht umgesetzt werden, weshalb ich diesen Ansatz in 4.4 kurz vorstelle und darlege, weshalb er mich überzeugt. Abschließend werde ich die Verwendbarkeit des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* für die Grundschule diskutieren, da für die Diagnose des Sprechens ein Orientierungsrahmen benötigt wird.

Im empirischen Teil II der Dissertation gebe ich im **Kapitel 5** zunächst einen Überblick über die Forschungsfragen, die Forschungsmethoden und die dazugehörigen Datenerhebungsinstrumente. Anschließend erläutere ich im **Kapitel 6** meinen erkenntnistheoretischen Ansatz und begründe, weshalb ich fast ausschließlich qualitativ geforscht habe. Dabei werde ich Vorteile und Merkmale der qualitativen Forschung herausarbeiten und auf meine Studie beziehen. Schließlich werde ich die Wahl meiner verschiedenen Forschungsmethoden begründen und den Forschungsverlauf anhand einer Gesamtübersicht illustrieren. Die Funktion dieser beiden Kapitel besteht also darin, dem Leser meinen Forschungsansatz in einem Gesamtüberblick deutlich zu machen. Anschließend gehe ich genauer auf die einzelnen Schritte meiner Studie ein.

Im **Teil A** des empirischen Teils *Experteninterviews: Generierung eines Kompetenzmodells* stelle ich meine Experteninterviews vor und begründe zunächst, weshalb ich sie durchgeführt habe. Dabei wird sich zeigen, dass die Experteninterviews eine wichtige Grundlage für die Konzeption des Ausbildungsmoduls darstellen, aber im Rahmen der Gesamtuntersuchung als ein eigenständiges Verfahren begriffen werden müssen. Anschließend erläutere ich im **Kapitel 7** die Planung und den Ablauf der Experteninterviews, stelle im **Kapitel 8** die Ergebnisse dar und diskutiere sie. Die Aussagen der Experten hinsichtlich der Frage, welche diagnostischen Kompetenzen sie für die Diagnose des Sprechens im Fremdsprachenunterricht für wichtig erachten, und die Vorschläge der Experten für eine Ausbildung dieser Kompetenzen stellten die Grundlage für die erste Konzeption meines Ausbildungsmoduls dar.

In **Teil B** *Aktionsforschung: Generierung eines Ausbildungsmoduls* gehe ich im **Kapitel 9** zunächst auf meine besondere Rolle als Forscherin in der Aktionsforschung ein. **Kapitel 10** widmet sich den methodischen Merkmalen meines Aktionsforschungsansatzes. Hier diskutiere ich auch dessen Vorzüge und Nachteile. Schließlich stelle ich die Planung und den Ablauf meiner Aktionsforschung mit den einzelnen Forschungszyklen (Pilot- und Hauptstudie) vor.

Im **Teil C** *Das Ausbildungsmodul* gehe ich auf die Konzeption des Ausbildungsmoduls ein, das das Ergebnis meiner Aktionsforschungszyklen darstellt. Dieses Ausbildungsmodul wurde mit Studenten der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt, dabei unterrichtete ich in der Rolle der Seminarleiterin selbst. Das Ausbildungsmodul durchlief mehrere Forschungszyklen. In der Darstellung meiner Konzeption beziehe ich mich auf die letzte Version, die in der Hauptstudie eingesetzt wurde. Diese Version stellt das Ergebnis einer reflexiven Auseinandersetzung mit den zuvor durchgeführten Forschungszyklen (Pilot 1 und 2) dar.

Zunächst gebe ich im **Kapitel 11** einen zusammenfassenden Überblick zur Modulkonzeption und erläutere im folgenden **Kapitel 12** die Prinzipien des Ausbildungsmoduls, nach denen die Arbeit im Ausbildungsmodul erfolgte. Diese Prinzipien bilden die methodisch-didaktische Grundlage für die Ausbildung diagnostischer Kompetenzen. Anschließend zeige ich im **Kapitel 13** die wichtigsten Aufgaben auf, die die Studierenden im Rahmen der Ausbildung bewältigen mussten. Besonders hervorzuheben ist hierbei die Aufgabe der Lernerprofilerstellung. Diese Aufgabe strukturierte maßgeblich die diagnostische Arbeit der Studierenden. Danach stelle ich die verschiedenen Diagnoseinstrumente vor, die die Studenten im Ausbildungsmodul kennen gelernt

und erprobt haben (**Kapitel 14**). Folgend stelle ich im **Kapitel 15** die verschiedenen Themen meiner Seminareinheiten vor und illustriere exemplarisch eine Seminareinheit ausführlicher.

Neben der Darstellung der Konzeption meines Ausbildungsmoduls enthält der Teil C auch erste Ergebnisse der Aktionsforschung. Die Ergebnisdarstellung erfolgt jeweils im Anschluss an die Darstellung der einzelnen Themen. Hier gehe ich z.B. auf die Fragen oder Probleme ein, mit denen ich im Rahmen der Aktionsforschung konfrontiert wurde, und zeige, welche Faktoren bei der Entwicklung der Endversion des Ausbildungsmoduls eine Rolle gespielt haben. In einer abschließenden Zusammenfassung (**Kapitel 16**) gebe ich nochmals einen kurzen Überblick über die Seminarkonzeption.¹¹

Teil D widmet sich den Fallstudien. Zunächst erläutere ich sowohl meine forschungsmethodische Planung als auch meine Datenaufbereitung und Auswertung (**Kapitel 17-19**). Danach stelle ich im **Kapitel 20** die Ergebnisse meiner Fallstudien in einer fallübergreifenden Untersuchung vor. Hier widme ich mich der Frage, welche Eigenschaften des Ausbildungsmoduls die Teilnehmerinnen dabei unterstützt haben, diagnostische Kompetenzen zu erwerben. Ergebnisse einer individuellen Fallbetrachtung präsentiere ich in **Kapitel 21**. Hier untersuche ich, inwiefern die neu erlernten diagnostischen Kompetenzen für die Teilnehmerinnen nachhaltig waren, weil sie auf diese im weiteren Studium oder Berufsleben wieder zurückgreifen konnten.

Abschließen werde ich meine Arbeit im **Kapitel 22** mit der Darstellung meines hochschuldidaktischen Beitrages hinsichtlich der Ausbildung von Lehramtsstudierenden und zeige, wo ich auf wissenschaftlicher Ebene weiteren Forschungsbedarf sehe.

11 Damit die Ergebnisse auch für andere Kontexte nutzbar werden, habe ich in einem Anhang Auszüge meiner wichtigsten Seminaraktivitäten gestellt.

Teil I: Theoretische Analyse des bisherigen Forschungsstandes

1. Diagnostische Kompetenz in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

1.1 Zum Begriff der Kompetenz

Der Begriff *Kompetenz* ist allgegenwärtig. Vor allem in Verbindung mit den Themen *Handlungskompetenz*, *Medienkompetenz*, *Kompetenzmanagement* etc. ist *Kompetenz* nicht nur im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bereich zum „Modebegriff“ geworden (vgl. Klieme und Hartig 2008: 11). Doch trotz dieser vielfältigen Verwendung lässt sich der Begriff Kompetenz schwer fassen. Daher werde ich ihn hinsichtlich seiner Bedeutung für den Lehrberuf genauer betrachten und wesentliche Aspekte herausarbeiten, die m. E. den Kompetenzbegriff ausmachen.

Der Begriff *Kompetenz* hat seine Wurzel im Lateinischen. Das Adjektiv *competens* bedeutet *zuständig, befugt*. Auch in unserem heutigen Sprachgebrauch wird eine Befugnis bzw. Zuständigkeit häufig als Kompetenz bezeichnet (vgl. Fröhlich 2010: 283). Der hier gemeinte Begriff *Kompetenz* geht aber weit über eine Befugnis hinaus. Dies wird z.B. bei Weinert¹² deutlich. Er bezeichnet Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert 2001: 27f). Kompetenz verweist also auf ein dem Individuum zur Verfügung stehendes Potenzial, „das im Inneren eines Menschen mental und emotional über Erfahrung und Lernen aufgebaut worden ist“ (Vollmer 2006: 13). Äußern kann sich dieses Potenzial erst über eine konkrete Problemlösung bzw. Handlung, weshalb Abs hier von einer „Integration von Wissen und Handlungszusammenhängen“ (Abs 2007: 63) spricht. Können, das in einer solchen Handlung Anwendung findet, schließt also immer auch eine Wissensbasis mit ein (vgl. Vollmer 2006: 13). Erst dieses Zusammenwirken von Wissen und Können kann so zu kompetentem Handeln führen. Die Verknüpfung von Können und Wissen in einer Handlung führt dann auch dazu, „Wissen anschlussfähig zu machen, es zu vernetzen, es vielfältig anzuwenden und dabei so aufzubauen, dass es zu lebenslangem Weiterlernen führt“ (Vollmer 2006: 13).

12 Bildungspolitisch durchgesetzt hat sich Weinerts Kompetenzbegriff. Er diene als Grundlage in der Expertise zu den Bildungsstandards (vgl. Klieme et al. 2009: 72).

Weiterhin beinhaltet Kompetenz aber auch die „damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f).¹³ Kompetenz geht also nicht nur mit Wissen und Können einher, sondern auch mit einer Haltung, die es erlaubt, sich auf den Prozess der Problemlösung einzulassen.

Diese Trias aus Wissen, Können und Haltung ist nicht neu¹⁴ und findet sich in der pädagogischen Didaktik in vielen Bereichen wieder (vgl. Peterßen 1996: 121)¹⁵, weshalb die Wurzeln des Begriffs auch hier gefunden werden können. Sie liegen z.B. in der Handlungstheorie Roths. Roth verwendet den Begriff *Kompetenz* zum ersten Mal systematisch und sieht in der „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971: 180) das zentrale Ziel von Erziehung.¹⁶

Der Zusammenhang von Kompetenz und Reflexionsfähigkeit im Lehrberuf

Nach Weinert wird verantwortliche Handlungsfähigkeit durch ein vernetztes und auf bestimmte Situationen und Problemstellungen übertragbares Denken möglich. Weinert verweist hier auf den Begriff des *Verstehens* (Weinert 2001: 27). Verstehen heißt, „etwas in seinem Zusammenhang erkennen“ (Schmidt & Schischkoff 1991: 756), d.h. in seinem Wesen und in seinen nur als Zusammenhang erfassbaren Bedeutungen zu erkennen (vgl. ebd.: 756). Verstehen ist also das inhaltliche Begreifen eines komplexen Sachverhalts und seiner Zusammenhänge. Wenn es also darum geht, Entscheidungen im Problemlösungsprozess bewusst zu treffen, müssen die zugrundeliegenden Zusammenhänge *verstanden* werden.

Das *Verstehen-Können* wird m. E. durch zwei Faktoren unterstützt: Zum einen setzt es die Fähigkeit voraus, eine distanzierte und kritische Position zu den eigenen Handlungen und Entscheidungen einnehmen zu können. Zum anderen muss aber auch eine Wissensbasis vorhanden sein,

13 Weinert weist in seinem Gutachten zur OECD auf die Notwendigkeit hin, mindestens sieben verschiedene Verwendungsweisen von Kompetenz zu unterscheiden (vgl. Weinert 2001: 46).

14 Ich sehe eine Verbindung zu Pestalozzi, der die Begriffe Kopf, Herz und Hand (vgl. Benner & Oelkers 2004: 255) als Grundlage einer allseitigen und naturgemäßen Bildung sah.

15 In einer lernzielorientierten Didaktik bildet die Trias Wissen, Können, Haltungen z.B. die Grundlage für die grobe Einteilung von Lernzielen. Eine solche Klassifizierung von Lernzielen, auch Taxonomien (Bloom u.a. 1972) genannt, zeigt sich in der Unterscheidung von kognitiven, psychomotorischen und oder affektiven Lernzielen (vgl. Peterßen 1996: 121).

16 Roth unterteilt seinen Kompetenzbegriff in drei Bereiche: a) Selbstkompetenz, d.h. die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) Sachkompetenz, d.h. die Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) die Sozialkompetenz, d.h. die Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und zuständig sein zu können (vgl. Roth 1971: 180).

auf deren Grundlage die Handlungen und Entscheidungen erst reflektiert werden können. Gelingt dies, so führt das Verstehen wiederum zu einem explizit zur Verfügung stehenden neuen Wissen, das der Lehrerin zu einer intentionalen, also bewussten Handlungsfähigkeit verhilft.

Wie bereits erwähnt, wird das Verstehen-Können durch eine distanzierte und kritische Position zu den eigenen Handlungen und Entscheidungen unterstützt. Damit sind nicht nur kognitive Fähigkeiten und Handlungsfertigkeiten gefragt, sondern auch die „Leistungen der Kontrolle von Emotionen und die Fähigkeit, sich trotz emotionalen Beteiligtseins von der eigenen Position distanzieren zu können“ (Oerter 1991: 167).¹⁷ Eine solche Fähigkeit zur psychologischen Selbstdistanz ist m. E. unbedingt notwendig, um einen verstehenden und reflexiven Umgang mit den eigenen Entscheidungen und Handlungen vornehmen zu können.

Durch die Begriffe *Verstehen* (Weinert 2001) und *Selbstdistanz* (Oerter 1991) wird deutlich, dass kompetentes Handeln nicht nur Wissen, Können und Haltungen umfasst, sondern auch Reflexionsfähigkeit.¹⁸ Schön (1999), der Handlungstypen von Professionen untersucht hat, unterscheidet hier drei Typen: *knowing-in-action*, *reflection-in-action*, *reflection-on-action*. *Knowing-in-action* ist noch keine Reflexion im eigentlichen Sinne, weil dieser Begriff bei Schön ein Wissen beschreibt, das implizit und routinemäßig in der Handlung eingesetzt wird. *Reflection-in-action* dagegen führt Wissen zum Bewusstsein und ermöglicht dadurch, Verhalten selbstregulierend zu verändern. Allerdings unterliegt diese Art der Reflexion dem Zeitdruck der Handlung, denn es sind nur kurze Momente während der Handlung, in denen der Handelnde innehält und sein Handeln reflexiv betrachtet. Daher kann sich die Reflexion nur auf bestimmte Abschnitte des Handelns beschränken und erlangt keine gedankliche Tiefe. Schöns *reflection-on-action* kommt daher der oben genannten Definition des systematischen Nachdenkens am nächsten, denn diese Art der Reflexion erfolgt durch das Heraustreten aus dem Handlungsgeschehen. Damit ermöglicht sie das Nachdenken über eine abgeschlossene Handlung und deren Beurteilung.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass Reflexionsfähigkeit eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Kompetenzen ist: Ein tiefgreifender Lernprozess kann nur ausgelöst werden, wenn sich die Person im Rahmen eines Problemlösungsprozesses bewusst mit ihrem eigenen Wissen und Können und ihren Haltungen auseinandersetzt. Dies ist besonders für die Lehrerbildung von entscheidender Bedeutung. Denn Lehrerhandeln findet in nicht-standardisierbaren Si-

¹⁷ Oerter nimmt eine Unterscheidung zwischen Kompetenzen und *skills* vor. Im Unterschied zu *skills* beziehen Kompetenzen auch emotionale Spannungen und Probleme der agierenden Person mit ein.

¹⁸ In der Philosophie bedeutet der Begriff der Reflexion ein „systematisches Nachdenken über die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des Denkens, des Verstandes [und] der Vernunft“ (Fröhlich 2010: 406).

tuationen statt, „die nicht durch eine Applikation technologischen Wissens gemeistert werden können“ (Fichten 2010: 271).

1.2 Zum Begriff der diagnostischen Kompetenz

Der Begriff *diagnostische Kompetenz* ist eine inhaltliche Konkretisierung des allgemeinen Kompetenzbegriffes. Betont werden jetzt solche Fähigkeiten, die eine kompetente diagnostische Arbeit ermöglichen. Weinert zufolge ist diagnostische Kompetenz neben fachlicher, fachdidaktischer und Klassenführungscompetenz eine der vier Schlüsselkompetenzen für erfolgreichen Unterricht und erzieherisches Handeln (vgl. Hosenfeld, Helmke und Schrader 2002: 119). Trotz der großen Bedeutung diagnostischer Kompetenz für den Unterricht bezeichnet Hallet die *Entwicklung* von diagnostischer Kompetenz im Lehrberuf immer noch als eine Zukunftsaufgabe (vgl. Hallet 2006: 96). Bisher hat sich laut Helmke kaum etwas daran geändert (vgl. Helmke 2009: 253).

Im Folgenden möchte ich den Begriff *diagnostische Kompetenz* genauer beleuchten, indem ich zunächst die Herkunft und die Bedeutung des Wortes *Diagnose* kläre und darstelle, was eine *pädagogische* Diagnose ist. Anschließend zeige ich verschiedene wissenschaftliche Positionen und deren Definitionen des Begriffs der diagnostischen Kompetenz auf. Neben der Prüfung, ob der jeweils dargestellte Kompetenzbegriff für mich plausibel erscheint, interessiert mich besonders, was verschiedene Autoren mit dem Begriff diagnostische Kompetenz verbinden. Als Ergebnis dieser Auseinandersetzung entwickle ich einen eigenen Begriff der diagnostischen Kompetenz, den ich auch dieser Arbeit zugrunde lege.

Zum Begriff *Diagnose*

Das Wort *Diagnose* (griech. *Diágnosis*: unterscheidende Beurteilung) kommt ursprünglich aus der Medizin. In der Medizin ist eine Diagnose eine „Aussage über körperliche oder psychische Eigenschaften bzw. Zustände aufgrund einer vorangegangenen Anamnese (Erhebung der Vorgeschichte, Krankengeschichte), Exploration (gezielte Befragung) und Untersuchung mit Hilfe standardisierter Verfahren (z.B. Blutprobe, psychologische Tests)“ (Fröhlich 2010: 138). Eine medizinische Diagnose führt damit mehrere Verfahren zusammen und bringt diese im Idealfall zu einem schlüssigen Endergebnis. Im Anschluss an die Diagnose erfolgt normalerweise eine Therapie.

Eine *pädagogische* Diagnose dagegen ermittelt keine körperlichen und selten psychische Auffälligkeiten. Auch lässt sie sich nicht auf die Identifizierung von Defiziten reduzieren (vgl. Hallet 2006: 98), was die begriffliche Anlehnung an die Medizin suggerieren könnte. Vielmehr werden durch sie „Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt“ (Ingenkamp & Lissmann 2008: 13). Ähnlich wie in der medizinischen Diagnose steht das Individuum im Vordergrund. Allerdings werden hier seine „Fähigkeiten, Kompetenzen, Einstellungen [und] Motivationen“ (Horstkemper 2006: 5) betrachtet. Damit soll Klarheit „über den bereits erreichten Entwicklungsstand und auch seine entwicklungsfähigen Potenziale“ (ebd.: 5) geschaffen werden. Mögliche diagnostische Verfahren sind z.B. Tests, Befragungen und Beobachtungen. Wird in der Medizin jedoch der Dreischritt (Anamnese, Exploration, standardisierte Verfahren) als Diagnose zusammengefasst, können im Bildungsbereich auch einspurige Verfahren (z.B. der alleinige Einsatz von Tests) als Diagnose bezeichnet werden. Ob dies zu einem differenzierten Bild der Eigenschaften und Voraussetzungen eines Schülers führen kann, wird in dieser Arbeit an anderer Stelle diskutiert (siehe Seite 97ff).

Ziel einer pädagogischen Diagnose

Ziel einer pädagogischen Diagnose ist es, Grundlagen für angemessene pädagogische Entscheidungen zu sammeln. Diese Entscheidungen können zu Selektions- oder Fördermaßnahmen¹⁹ (vgl. Ingenkamp und Lissmann 2005: 14) führen.

Ob der Fokus auf Selektions- oder auf Fördermaßnahmen gelegt wird, hat Konsequenzen für die Anforderungen an die diagnostischen Kompetenzen der Lehrer. Im ersten Fall muss die diagnostische Kompetenz dazu führen, möglichst genaue Diagnoseurteile zu fällen. Im zweiten Fall muss sie dazu führen, den Lernprozess besonders effektiv zu unterstützen.²⁰ Diese beiden unterschiedlichen Perspektiven haben unterschiedliche Definitionen des Begriffs diagnostische Kompetenz zur Folge und finden sich auch in unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen wieder.

19 Ingenkamp und Lissmann (2008) unterscheiden tatsächlich zwischen Platzierungs-, Selektions- und Fördermaßnahmen. Die Platzierungsfunktion ähnelt aber der Selektionsfunktion, weshalb dies hier verkürzt dargestellt wird.

20 Ob und inwiefern für die effektive Unterstützung von Lernprozessen ebenfalls möglichst genaue Urteile gefällt werden müssen, werde ich auf Seite 103f diskutieren.

1.2.1 Diagnostische Kompetenz in der pädagogischen Psychologie

Das Konzept der Urteilsgenauigkeit entstammt der pädagogischen Psychologie. Schrader u.a. betrachten diagnostische Kompetenz z.B. als „die Fähigkeit [...], Personen zutreffend zu beurteilen“ (Schrader 2001: 91). Indikator für die Qualität diagnostischer Kompetenz ist demnach *Veridikalität* (Urteilsgenauigkeit). Diese wird anhand der Übereinstimmung zwischen Lehrerurteil und Schülerleistung bestimmt. Ein auf Veridikalität basierendes Kompetenzverständnis wird z.B. in Studien von Schrader und Helmke (1987), Schrader (1989), Hosenfeld, Helmke und Schrader (2002) und von Spinath (2005) vertreten. Die PISA-Studie hat im Jahre 2000 Diagnosekompetenz ebenfalls anhand von Veridikalität überprüft und hat damit die bildungspolitische Entwicklung maßgeblich beeinflusst, weil Lehrern hier eine defizitäre diagnostische Kompetenz bescheinigt wurde (vgl. Helmke, Hosenfeld und Schrader 2003: 17f; Helmke 2007: 90). Dies führte zu einer Renaissance der Diskussion über die Ausbildung diagnostischer Kompetenz und Maßnahmen der KMK hinsichtlich der zukünftigen Lehrerbildung.

Kritische Betrachtung der pädagogisch-psychologischen Definition diagnostischer Kompetenz

Diagnostische Kompetenz wird in der pädagogischen Psychologie also über den Begriff Veridikalität definiert. Selbst die großen Schulstudien bedienten sich dieses Veridikalitätsbegriffs.

Tatsächlich lassen sich aber auch innerhalb der pädagogisch-psychologischen Perspektive widersprüchliche Aussagen dazu finden: Weinert und Schrader selbst hinterfragen z.B. bereits 1986 die *Relevanz* von Urteilsgenauigkeit in der pädagogischen Diagnostik:

Lehrerdiagnosen während des Unterrichts brauchen im Gegensatz zu landläufigen Überzeugungen keineswegs genau sein, wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist [...]. Lehrerdiagnosen müssen sich nicht durch neutrale Objektivität, sondern durch eine pädagogisch günstige Voreingenommenheit auszeichnen [...]. Wichtig allein ist eine ungefähre Diagnose des Lehrers und ihre permanente Überprüfung im Verlauf des Unterrichts (Weinert und Schrader 1986: 18f).

Offensichtlich ist nicht Urteilsgenauigkeit ein ausschlaggebendes Merkmal für eine erfolgreiche Diagnose, sondern zwei weitere zentrale Punkte: Das Bewusstsein über die Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit von Urteilen und eine positive und günstige Voreingenommenheit gegenüber dem Schüler und seinen Leistungen.

In einer 1987 durchgeführten Studie zur *Wirkung* von diagnostischer Kompetenz auf den Lernprozess von Schülern wurde der Zusammenhang zwischen Urteilsgenauigkeit und leistungssteigernden Effekten überprüft. Hiernach konnte diagnostische Kompetenz nur dann den Lernerfolg

unterstützen, wenn im Anschluss an die Diagnose auch eine individuelle fachliche Betreuung des Schülers erfolgte (vgl. Helmke, Hosenfeld und Schrader 2004: 128). Aus pädagogischer Sicht überrascht diese Erkenntnis nicht.²¹

1.2.2 Diagnostische Kompetenz in der Pädagogik

Die Pädagogik berücksichtigt neben der Urteilsgenauigkeit auch die Wirksamkeit von pädagogischen Diagnosen für das weitere Lernen. Abs spricht in diesem Zusammenhang von der „didaktischen Relevanz“ (Abs 2007: 64). Hiernach wird diagnostische Kompetenz auch hinsichtlich ihres lernunterstützenden Potenzials betrachtet, weil Lehrkräfte nie nur mit Merkmalen zu tun haben, „die korrekt zu messen und summarisch zu bewerten sind“ (ebd.: 65). Vielmehr geht es um Lernende, „die Diagnose als Rückmeldung erfahren, Bewertungen verarbeiten und Entwicklungen leisten müssen“ (ebd.: 65).

Ähnlich wie Abs sieht Horstkemper diagnostische Kompetenz als die Basis für jegliches pädagogische Handeln, weshalb eine pädagogische Diagnostik „immer im Dienst des Lernens“ (Horstkemper 2006: 6) stehen soll. Diagnostische Kompetenz muss dazu führen, „Entwicklungspotenziale der Lernenden auszuloten“ (Horstkemper und Huttel 2003: 6) und Stärken zu entdecken, an die die Lehrerin pädagogisch anknüpfen kann (vgl. ebd.: 6). Dabei sollen sämtliche Ressourcen mobilisiert werden, „die für eine optimale Entwicklung gebraucht werden“ (ebd.: 6). Winters Formulierung bringt diesen Gedanken auf den Punkt: „Dort, wo eine differenzierende Förderung und ein adaptives Unterrichten nicht vorgesehen oder möglich ist, braucht man an sich auch keine diagnostisch relevanten Informationen zu sammeln“ (Winter 2006: 76).

Die Rolle der diagnostizierenden Lehrer

Die Betrachtungsweise unter dem Aspekt der didaktischen Relevanz geht einher mit einem spezifischen Lehrerbild. Die Lehrerin wird nicht als Wissensvermittlerin gesehen, die sich auf ho-

21 Für eine komplexe Beschreibung des diagnostischen Kompetenzbegriffs verwendet Helmke daher den Begriff der diagnostischen Expertise (vgl. Helmke 2007: 84). Diagnostische Expertise ist Helmke zufolge ein umfassendes Konzept, das „sowohl *methodisches und prozedurales Wissen* (Verfügbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen und zur Selbstdiagnose)“ als auch „*konzeptuelles Wissen* (Kenntnis von Urteilstendenzen und -fehlern)“ und darüber hinaus ein „hohes Niveau an *zutreffender Orientiertheit*“ (ebd.: 84) umfasst. Was dies genau bedeutet, beschreiben Helmke und Hosenfeld bereits 2004 folgendermaßen: 1. Wissen über diagnostische Methoden, 2. Wissen über systematisch auftretende Urteilsfehler, 3. Wissen über die spezifischen Schwierigkeiten des Gegenstandsbereichs und seiner Erarbeitung, 4. Wissen über die Bedeutung des Gegenstandes für die Individuen, deren Leistung beurteilt werden sollen (vgl. Helmke, Hosenfeld & Schrader 2004: 121). Letztlich verändert das umfassende Konzept *diagnostische Expertise* die Konzeption der Urteilsgenauigkeit aber nicht (vgl. hierzu auch Abs 2007: 64). Vielmehr zeigt Helmke Bedingungen auf, die Veridikalität unterstützen.

homogene Lerngruppen und linear verlaufende Lernprozesse konzentriert, sondern als Lernberaterin, die das Lernen der einzelnen Schüler individuell wahrnimmt und unterstützt (vgl. Kubanek-German und Edelenbos 2004c: 11). Die Rolle des Lernberaters verlangt ein weit umfassenderes Konzept diagnostischer Kompetenz als es der pädagogisch-psychologische Ansatz bietet. So muss die Lehrerin z.B. sowohl die individuellen Begabungen der Schüler als auch die aktuellen Situationen, in denen sich die Schüler bewegen, wahrnehmen und hinsichtlich ihres Lernpotenzials einschätzen, um im Anschluss entsprechende lernunterstützende Maßnahmen treffen zu können. Das verlangt sowohl ein fachlich als auch interdisziplinär fundiertes Wissen, umfangreiches Können und eine innere Haltung, die auf einem Selbstverständnis als Lernberater beruht.

Unter dieser Perspektive wurden in der Schulpädagogik und in der Fachdidaktik eine Reihe von Konzepten zur diagnostischen Kompetenz entwickelt. Die Schulpädagogik begreift sich als fachübergreifende Disziplin, deren Aussagen auch in den Fachdidaktiken Gültigkeit haben. Die Fachdidaktik (konkret: Fremdsprachendidaktik), um die es im Rahmen meiner Arbeit geht, verdeutlicht wiederum fachspezifische Besonderheiten, welche die Konzeption von diagnostischer Kompetenz maßgeblich prägen können. Im Folgenden möchte ich daher einige dieser Konzepte vorstellen und die verschiedenen Merkmale herausarbeiten. Das Anliegen meiner theoretischen Auseinandersetzung ist ein differenziertes Bild davon, was der Begriff diagnostische Kompetenz umfasst, wenn er fachbezogen konkretisiert wird.

1.2.2.1 Schulpädagogische Konzepte diagnostischer Kompetenz

Sowohl die Schulpädagogik als auch die Fremdsprachendidaktik sind Teildisziplinen der Pädagogik. Für meine Arbeit ist es interessant zu sehen, wie diese beiden Disziplinen sich hinsichtlich des Verständnisses von diagnostischer Kompetenz von der pädagogisch-psychologischen Position absetzen, besonders weil das pädagogisch-psychologische Konzept diagnostischer Kompetenz die Grundlage für die großen Schulstudien (PISA) war.

Das Konzept der diagnostischen Kompetenz bei Klippert

Klippert, der besonders durch sein handlungsorientiertes Methodentraining bekannt ist, definiert diagnostische Kompetenz folgendermaßen:

Die Lehrkräfte können die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der Schüler/innen sensibel und fundiert erfassen, beschreiben und beurteilen. Sie sind bereit und in der Lage, ihr pädagogisches Handeln entsprechend kritisch zu überprüfen und sukzessive zu optimieren. Zudem sind sie vertraut mit dem Erstellen neuartiger Prüfungsaufgaben (Klippert 2004: 119).

Eine genauere Untersuchung der Begriffe in Klipperts Definitionen macht deutlich, welche hohen Anforderungen an die Lehrerin gestellt werden: Das *Erfassen*, *Beschreiben* und *Beurteilen* erfordert umfangreiche Wissensgrundlagen und Fähigkeiten. So setzt der Begriff *Erfassen* sowohl eine kompetente Handhabung verschiedener diagnostischer Instrumente als auch fachliches Wissen über den Gegenstand voraus. Mit dem Begriff *Beschreiben* wird die Fähigkeit gefordert, zuvor gewonnene Ergebnisse strukturiert und sprachlich präzise darzustellen. Der Begriff *Beurteilen* setzt dagegen sowohl die Fähigkeit voraus, diese Ergebnisse nach einem bestimmten System analysieren zu können, als auch ein spezifisches Wissen, um daraus Schlussfolgerungen ziehen zu können. Der Begriff *fundiert* macht deutlich, dass auch innerhalb dieses Dreischritts Urteilsgenauigkeit wichtig ist.

Des Weiteren sollten pädagogische Handlungen einer fortwährenden kritischen Reflexion unterliegen, die dazu dient, die Handlungen stetig zu verbessern. Dies bedarf der Bereitschaft bzw. einer entsprechenden Haltung der Lehrerin, sich mit dem eigenen pädagogischen Handeln auseinanderzusetzen. Die kritisch reflexive Haltung dient hier in erster Linie dazu, pädagogische Entscheidungen zu überprüfen. Horstkemper baut den Gedanken der kritischen Reflexion des pädagogischen Handelns noch differenzierter aus und macht besonders auf die Spannungen aufmerksam, die durch einen solchen Verarbeitungsprozess entstehen können:

Ein wichtiger Bestandteil Diagnostischer Kompetenz ist daher die Fähigkeit, die Spannungen auszuhalten und reflexiv zu verarbeiten, die sich daraus ergeben, dass misslingende Lernprozesse immer wieder auch die Grenze eigener methodisch-didaktischer und kommunikativer Fähigkeiten spüren lassen (Horstkemper 2004: 209).

Die Forderung Klipperts, vertraut zu sein mit dem Erstellen *neuartiger* Prüfungsaufgaben, wird auch von anderen Autoren eingefordert, so z.B. von Hallet: „Ziel muss letztlich eine Diagnostische Kompetenz der Lehrer/innen sein, die sie in die Lage versetzt, routinemäßig Diagnoseinstrumente selbst zu entwickeln und diese bedarfsorientiert einzusetzen“ (Hallet 2006: 101).

Das Konzept der diagnostischen Kompetenz bei Kretschmann

Kretschmann beschreibt in seinem Konzept die notwendigen Wissensgrundlagen für diagnostische Kompetenzen wesentlich differenzierter als Klippert. Obwohl er von der Sonderpädagogik

her kommt, entwickelt er sein Konzept diagnostischer Kompetenz für die allgemeine Lehrerbildung und nicht speziell für die Ausbildung von Sonderpädagogen.

Um diagnostisch kompetent handeln zu können, sollten Lehrer Kretschmann zufolge sowohl über hinreichende Modelle der Ursachen und Verläufe von Entwicklungsprozessen verfügen als auch wissen, welche pädagogischen Maßnahmen bzw. welche konkreten Fördermaßnahmen auf eine diagnostizierte Konstellation folgen müssen. Dabei müssen die Lehrer auch in der Lage sein, diese Maßnahmen ergreifen zu können (vgl. Kretschmann 2003: 10).

Prägend für die erwähnten Modelle (der Ursachen und Verläufe von Entwicklungsprozessen und pädagogischen Maßnahmen) ist ein sogenanntes *Metawissen*, das aus lern- und entwicklungspsychologischen Wissensgrundlagen besteht. Kretschmann unterscheidet zwei Formen: a) Das Metawissen über *Entwicklungsverläufe und Störungsbilder* und b) das Metawissen über *Präventions- und Interventionskonzepte*. Zu a) gehören entwicklungspsychologisches Grundwissen, schulfachspezifische Lernentwicklungsmodelle, Wissen um Wechselwirkungen zwischen Kognition und Emotion (z.B. Versagensängste) und eine wissenschaftlich gesicherte Vorstellung davon, was eine günstige Entwicklung fördern bzw. verhindern kann (vgl. ebd.: 13); und b) umfasst einerseits Wissen und Kenntnisse darüber, wie Lehrerinnen z.B. auf stagnierende Lernentwicklungen im unterrichteten Fach pädagogisch reagieren können, andererseits Wissen und Kenntnisse darüber, wie Unterricht für unterschiedliche Lernvoraussetzungen differenziert gestaltet oder wie bei Interaktionsstörungen in einer Lerngruppe verfahren werden kann (vgl. ebd.: 13).

Die herausragende Funktion eines solchen Metawissens begründet Kretschmann mit den Eigenschaften einer diagnostischen Handlung: „Eine professionelle Diagnosehandlung ist eine theorie- und hypothesengeleitete gezielte Suche auf der Basis einer Anfangsbeobachtung oder Anfangsvermutung. [...] Theorielos operierende Diagnostiker sind sehenden Auges blind“ (ebd.: 11). Metawissen ist daher eine Voraussetzung für ein kompetentes Diagnostizieren, denn es bewirkt eine „diagnostische Sensibilität“ (ebd.: 11) zu bestimmten Sachverhalten. Dabei versetzt es Lehrer in die Lage, Phänomene überhaupt zu erkennen: „Lehrerinnen und Lehrer, die über pädagogisches und psychologisches Hintergrundwissen verfügen, sind hinreichend beobachtungssensibel, um Krisensymptome frühzeitig zu erkennen und ggf. eine weitergehende Überprüfung einzuleiten oder zu veranlassen“ (ebd.: 12).

Im Gegensatz zu Klippert, der das fundierte Erfassen von Kompetenzen, z.B. durch den korrekten Einsatz von entsprechenden Diagnoseinstrumenten und das Erstellen neuartiger Prüfungsauf-

gaben, als Teil diagnostischer Kompetenz sieht, misst Kretschmann diesen Fähigkeiten keinen besonderen Stellenwert zu. Er sieht in ihnen Handwerkszeug bzw. eine Grundvoraussetzung für diagnostisches Handeln aber noch keine diagnostische Kompetenz selbst. Diese äußert sich vielmehr in der korrekten *Interpretation* der Diagnoseergebnisse und dem Wissen darüber, was nach der Diagnose folgen muss.

Auch äußert sich Kretschmann nicht zu der Haltung, die eine Lehrerin zu ihrem eigenen pädagogischen Handeln einnehmen soll. Er versteht eine Diagnose hauptsächlich als Mittel, um die spezifischen Eigenschaften der Kinder zu untersuchen und nicht wie Klippert als ein Mittel, um die Qualität des eigenen Unterrichts zu überprüfen. Daher misst er einer kritisch-reflektierenden Haltung gegenüber dem eigenen pädagogischen Handeln auch keinen besonderen Stellenwert zu. Lehrer müssten vielmehr schon bereits vor der Diagnose wissen, wie man auf bestimmte Störungsbilder oder Konstellationen antworten kann (vgl. ebd.: 13).

1.2.2.2 Fremdsprachendidaktische Konzepte diagnostischer Kompetenz

Ein Blick in die Fremdsprachendidaktik soll nun zeigen, ob diagnostische Kompetenz hier fachspezifische Besonderheiten erfordert, die in allgemeinen schulpädagogischen Konzepten bisher keine Berücksichtigung gefunden haben.

Das Konzept der diagnostischen Kompetenz bei Kubanek-German

Kubanek-German beschreibt diagnostische Kompetenz aus einer solchen fremdsprachendidaktischen Perspektive. Für Kubanek-German ist diagnostische Kompetenz „the ability to interpret foreign language growth, to skilfully deal with assessment material and to provide students with appropriate help in response to this diagnosis in individual children“ (Kubanek-German & Edenbos 2004b: 259). Ein Vergleich mit Klipperts Konzeption zeigt hier durchaus Parallelen (siehe Seite 21).

In einer weiteren Ausführung beschreibt Kubanek-German diagnostische Kompetenz mit einer Kombination verschiedener Fähigkeiten, die offensichtlich die Voraussetzung für die oben genannte Definition darstellt, noch genauer:

- (a) pedagogical attitude towards the learner
- (b) hermeneutic abilities: seeing, observing, comparing, interpreting, evoking, self-distance, openness,
- (c) skill in, for example selecting diagnostic material, handling, designing, adapting tests and assessments, checking, measuring,
- (d) scaffolding learning as an application of the 'diagnosis' (Kubaneck-German und Edelenbos 2004b: 277).

M.E. verdeutlichen die drei Punkte „pädagogische Haltung“ (*pedagogical attitude towards the learner*), „hermeneutische Fähigkeiten“ (*hermeneutic abilities*) und „Unterstützung der individuellen Lernprozesse als Anwendung der Diagnose“ (*scaffolding learning as an application of the 'diagnosis'*) die enge Verknüpfung zwischen diagnostischer Kompetenz und Kompetenzen des allgemeinen Unterrichtens bzw. Innovierens (vgl. KMK 2004: 7). Eine *pädagogische Haltung* ist m. E. Grundvoraussetzung für die Ausübung des Lehrberufes schlechthin. Hinsichtlich der diagnostischen Arbeit gewinnt sie aber noch einmal besonderes Gewicht, wenn es z.B. darum geht, Fähigkeiten wertzuschätzen oder die richtige Balance zwischen individueller und klasseninterner Fairness zu finden (vgl. Seite 173).

Der Begriff *hermeneutische Fähigkeit* ist bei Kubaneck-German wiederum selbst ein Sammelbegriff. So setzt *genaues Hinsehen, Vergleichen, Deuten* ähnlich wie bei Kretschmann ein umfangreiches lern- und entwicklungspsychologisches Wissen voraus. Ohne dieses Wissen sind Lehrer „sehenden Auges blind“ (Kretschmann 2003: 11). Anders als bei Kretschmann sind die hermeneutischen Fähigkeiten bei Kubaneck-German aber auch fachspezifisch definiert, was neben dem lern- und entwicklungspsychologischen Wissen auch linguistisches und fremdsprachendidaktisches Wissen voraussetzt. Kubaneck-German beschreibt hierzu z.B. Handlungssituationen wie „*Make an educated guess about a child's/learner's language growth over a period, e.g. of 3 months*“ (Kubaneck-German und Edelenbos 2005: 93).

Eine kritisch-reflektierende Haltung nennt Kubaneck-German nicht wörtlich in ihrem Konzept. Vielmehr integriert sie eine solche Haltung in den Unterpunkten *Vergleichen, Deuten, Selbstdistanz* und *Offenheit* als Teil der hermeneutischen Fähigkeiten. In einem anderen Artikel über Beobachtungskompetenz hebt sie die Bedeutung einer kritisch-reflektierenden Haltung stärker hervor: „Über die eigene Biographie als Filter für Wahrnehmung und Handlung nachdenken“ (Kubaneck-German und Edelenbos 2004a: 41) können. Daran wird deutlich, dass in Kubaneck-Germans Konzept eine kritisch-reflektierende Haltung durchaus einen wichtigen Teil diagnostischer Kompetenz darstellen muss.

Das Konzept der diagnostischen Kompetenz bei Diehr

Diehrs Konzeption zu diagnostischer Kompetenz konzentriert sich auf den spezifischen Diagnosebereich der mündlichen Sprachkompetenz. Dabei hat sie Bedürfnisse von Grundschulern im Blick. Diehr zufolge muss eine Lehrerin zunächst (a) „in der Lage sein, Lernfreude zu wecken, die bis in die Beurteilungssituation hinein wirksam bleibt“. Sie muss außerdem (b) „fähig sein, gültige und verlässliche Maßstäbe an die Sprechleistung der Kinder anzulegen, um zu einer nachvollziehbaren und fairen Note zu kommen“. Schließlich muss sie (c) „die richtigen Schlüsse aus den Ergebnissen der Leistungsbeurteilung ziehen können und zwar sowohl für die Beratung des einzelnen Kindes als auch für ihre eigene Lehrtätigkeit“ (Diehr & Frisch 2006: 16).

Während ich auf die Punkte (b) und (c) nicht mehr eingehen werde, da sie auch schon bei den anderen Autoren deutlich wurden, möchte ich hier den Punkt (a) noch einmal besonders hervorheben. Dieser wurde bisher bei keinem anderen Autor aufgeführt und mag zunächst als Teil diagnostischer Kompetenz überraschen. Bei der Diagnose des Sprechens erscheint er mir aber besonders wichtig. Nur wenn es gelingt, auch in einer Beurteilungssituation eine motivierende und angstfreie Atmosphäre zu schaffen, können Schüler ihre sprachlichen Fähigkeiten uneingeschränkt entfalten und so auch zeigen. Hierdurch kann wiederum auch ein Diagnoseergebnis erzielt werden, das das tatsächliche Potenzial des Schülers abzubilden vermag. Das Wecken der Lernfreude ist hinsichtlich der Diagnose von Sprechen daher mehr als nur eine pädagogische Maßnahme, es ist vielmehr eine Voraussetzung für die Qualität der Diagnoseergebnisse.²²

Fazit

Im Folgenden möchte ich darlegen, welchen Begriff von diagnostischer Kompetenz ich meiner Arbeit zugrunde lege, da es bisher, wie oben deutlich wurde, keine einheitliche Definition des Begriffs *diagnostische Kompetenz* gibt (vgl. hierzu auch Lorenz 2011: 16). Orientieren werde ich mich dabei ausschließlich an Autoren der Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik, weil Begriffsbestimmungen aus der pädagogischen Psychologie mich nicht hinreichend überzeugen konnten (siehe Seite 19ff).

22 In der Motivationsforschung wird Verhalten durch die Wechselwirkung von personen- und situationsabhängigen Faktoren betrachtet. Eine solche Wechselwirkung wird auch später in den Experteninterviews (siehe Seite 114f) deutlich. Hinsichtlich des Aspekts „Lernfreude wecken“ müssen Lehrer daher, sowohl auf der personenabhängigen Ebene (z.B. Wechselwirkungen zwischen den Kommunikationspartnern) als auch auf der situativen Ebene günstige Diagnosevoraussetzungen schaffen. Dies erfordert große Sensibilität der Lehrer bei der Erstellung und Durchführung von Diagnoseaufgaben.

Nach Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Begriffsverständnis (siehe Seite 20ff) kann zusammenfassend gesagt werden, dass diagnostische Kompetenz zunächst einmal die Fähigkeit ist, Lernprozesse, Fähigkeiten und Potenziale eines Schülers in ihrem Kontext verstehen zu können, damit Schüler im Anschluss an die Diagnose eine geeignete Förderung erfahren können. Das *Verstehen* (Weinert 2001: 27), also die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte und ihre Zusammenhänge zu begreifen, ist hierbei ein entscheidender Aspekt diagnostischer Kompetenz. Das Begreifen muss aber auf einem humanistischen Weltbild basieren, das den Menschen in seiner Persönlichkeit und Würde achtet. Für den schulischen Bereich liegt die Grundlage damit in einer *pädagogischen Haltung* (vgl. Kubanek-German & Edelenbos 2004b: 277), die den Schüler in seiner Persönlichkeit und mit seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten wertschätzt und ernst nimmt.

Gerade in der diagnostischen Arbeit muss auf die Bedürfnisse der Schüler eingegangen werden. Nicht nur, weil eine pädagogische Haltung dies erfordert, sondern auch, weil eine solche Berücksichtigung eine entscheidende Voraussetzung dafür ist, dass aussagekräftige Ergebnisse gewonnen werden können. Deshalb gehört es zu einer diagnostischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht der Grundschule dazu, die Kinder soweit motivieren zu können, dass sie mit Freude an der diagnostischen Arbeit teilnehmen (vgl. Diehr und Frisch 2006: 16). Dies gilt besonders für die Diagnose der mündlichen Sprachkompetenz der Kinder.

Im Prozess der diagnostischen Arbeit sind besonders Kompetenzen wichtig, die es ermöglichen, Fähigkeiten und Potenziale der Schüler fundiert zu erfassen, zu beschreiben und einzuschätzen (vgl. Klippert 2004: 119). Einer verstehensorientierten Herangehensweise zufolge müssen hierbei auch Zusammenhänge zwischen Leistung und Leistungsvoraussetzung sensibel erfasst und auf ihre Bedeutung hin geprüft werden. Die Grundlage hierzu bildet entwicklungspsychologisches und fachdidaktisches Wissen (vgl. Kretschmann 2003: 13).

Der gesamte Prozess der Diagnose muss begleitet werden von einer diagnostischen Haltung, die einen selbstkritischen Blick auf die eigenen pädagogischen und diagnostischen Verfahrensweisen und Entscheidungen erlaubt. Dadurch kann dann auch die eigene unterrichtliche Handlungsfähigkeit sukzessive verbessert werden (vgl. Klippert 2004: 119). Notwendig hierzu ist eine gewisse Selbstdistanz (vgl. Oerter 1991: 167), die eine sachliche reflexive Auseinandersetzung ermöglicht.²³

Folgende Ziele für das Ausbildungsmodul lassen sich hieraus ableiten:

²³ Eine solche Selbstdistanz ist auch notwendig, weil in der diagnostischen Arbeit die Grenzen der eigenen methodisch-didaktischen Fähigkeiten (vgl. Horstkemper 2004: 209) besonders deutlich werden.

Die Studierenden können vor dem Hintergrund einer wertschätzenden und verantwortungsvollen Haltung gegenüber den Schülern die mündliche Sprachkompetenz in einer lernfreudigen Atmosphäre fundiert erfassen, dokumentieren und analysieren und im Anschluss an die diagnostische Arbeit eine Förderempfehlung abgeben, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler passt. Dabei wählen sie eine verstehensorientierte Herangehensweise, wonach über die Diagnose auch Zusammenhänge zwischen Leistung und Leistungsvoraussetzung beachtet werden. Die Studierenden kontrollieren hierbei den gesamten diagnostischen Prozess durch eine selbstkritische Haltung gegenüber den eigenen diagnostischen Verfahrensweisen.

2 Die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen in der Grundschule

Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule nehmen diagnostische Kompetenzen der Lehrer eine wichtige Funktion ein. Wie ich im Folgenden zeigen werde, können sie z.B. auch zu einem kompetenten Umgang mit heterogenen Klassen führen, was gerade in Grundschulklassen wichtig ist. Eine besondere Bedeutung haben diagnostische Kompetenzen aber auch bei der Gestaltung günstiger Übergänge in die Sekundarstufe.

a) Die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen beim Umgang mit Heterogenität

Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist gerade in Grundschulklassen sehr heterogen (vgl. z.B. Prengel und Geiling 1999: 28; Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 12). Erst in der Sekundarstufe wird versucht, die Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten auf unterschiedliche Schultypen zu verteilen.²⁴ Die Heterogenität der Schülerschaft zeigt sich in unterschiedlichen kognitiven und motivationalen (vgl. Helmke 2009: 253) Lernvoraussetzungen. Dabei ist die Bandbreite der Nationalitäten und der vertretenen Sprachen häufig groß (vgl. Neumann 2004: 110), weshalb auch große kulturelle und sprachliche Unterschiede zwischen den Kindern möglich sind.

Eine output-orientierte Didaktik erwartet trotz dieser Vielfalt das Erreichen bestimmter Kompetenzstandards. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder erfordern daher einen Unterricht, der sich an den individuellen Bedürfnissen der Schüler ausrichtet. Nur so ist eine bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes möglich (vgl. Schönknecht 2004: 29). Um die vielfältigen individuellen Lernvoraussetzungen überhaupt erkennen zu können, benötigen die Lehrerinnen deshalb extrem hohe diagnostische Fähigkeiten (vgl. Helmke 2009: 253). Mörtl-Hafizović bezeichnet daher diagnostische Kompetenz als unersetzliche Voraussetzung dafür, dass Heterogenität nicht länger als „Problem oder Bedrohung empfunden werden braucht, sondern als Chance für umfassendes und gezieltes Fördern und damit Lernen“ (Mörtl-Hafizović 2004: 18). Hallet zufolge kann aber nur „ein adaptiver Unterricht“ gezielt fördern, weil nur ein solcher Unterricht auf die heterogene Zusammensetzung von Lerngruppen reagieren kann. Dabei kann er auf die Individualität der Lernenden eingehen, indem er „differenzierte[...] Unterrichtsformen, Lehrmethoden und soziale[...] Interaktionsmodi“, wie auch „differenzierte[...] Aufgabenangebote und Unterstützungsangebote“ (Hallet 2006: 107) bietet.

²⁴ Inwiefern eine solche Aufteilung für die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder sinnvoll ist, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

Die kulturelle Heterogenität kann nach Göbel gerade bezüglich des Fremdsprachenlernens aber auch eine günstige Voraussetzung darstellen. So sollte der Fremdsprachenunterricht „[d]ie sprachliche und kulturelle Vielfalt im Klassenraum [...] nicht einfach übergehen, sondern er sollte dieses Potenzial nutzen“ (Göbel 2007: 48).²⁵

Besonders auch für die nicht deutschsprachigen Schüler bietet der Fremdsprachenunterricht besondere Chancen.²⁶ Während der Mangel an Deutschkenntnissen in fast allen anderen Fächern das Entwickeln bestimmter Potenziale blockiert (z.B. weil im Mathematikunterricht Textaufgaben nicht verstanden werden), haben die Kinder mit geringeren Deutschkenntnissen beim Erlernen einer neuen Fremdsprache ähnliche Ausgangsvoraussetzungen wie ihre deutschen Mitschüler. Die Ergebnisse der DESI- und IGLU- Studie bescheinigen ihnen sogar günstigere, wie Neumann zeigt:

Wie die ersten Ereignisse der wissenschaftlichen Begleitung bilingualer Grundschulklassen zeigen, erwerben die zweisprachigen Kinder die dritte Sprache schneller und effektiver als die einsprachigen Kinder (Neumann 2004: 117).

Wenn Lehrer über entsprechende diagnostische Kompetenzen verfügen, können sie m. E. das sprachliche Potenzial ihrer Schüler differenzierter wahrnehmen. Dies ist wichtig, denn Grundschullehrkräfte unterrichten meist neben Englisch auch andere Fächer in einer Klasse. Daher können Leistungsschwächen, die sich in anderen Fächern äußern, die Leistungsstärke im Fremdsprachenunterricht überstrahlen.²⁷ Die Potenziale der Kinder werden dann möglicherweise nicht gesehen.

b) Die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen bei der Gestaltung günstiger Übergänge in die Sekundarstufe

Bisher wird der Wechsel im Fach Englisch von Schülern von der Grundschule zur Sekundarstufe als sehr abrupt empfunden. Dies hat verschiedene Gründe (vgl. Burwitz-Melzer und Legutke 2004: 7): Das Fach wandelt sich z.B. vom Neben- zum Hauptfach und erhält dadurch eine neue, versetzungsrelevante Gewichtung (vgl. ebd. 2004: 3). Außerdem führen andere Lehrprinzipien zu didaktischen und methodischen Unterschieden. Im frühen Englischunterricht dominieren noch spielerische Elemente und Probehandeln, in der Sekundarstufe wird der Spracherwerb vorwie-

25 Genutzt wird es z.B., indem die Lernenden die Gelegenheit erhalten, ihre eigenen Erfahrungen und Erwartungen zu artikulieren (vgl. ebd. 2007: 48) oder in der Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen, die die Kulturgebundenheit von Bedeutungen verdeutlichen (vgl. ebd. 2007: 48).

26 Vgl. hierzu auch Böttger: „Differenzierung und Heterogenität. Englischlernen – ein höchst individueller Prozess“ (Böttger 2006b: 3).

27 Ein solcher Effekt wird in der Psychologie Halo-Effekt genannt.

gend über bewusstmachende Verfahren und Regelwissen vorangetrieben (vgl. ebd. 2004: 3). Durch die unterschiedlichen Lehrprinzipien werden oftmals bereits vorhandene Kompetenzen der Grundschulkinder in der Sekundarstufe nicht erkannt (vgl. ebd. 2004: 3). Während die Grundschulkinder besonders die Fähigkeit des Sprechens und Hörens ausgebildet haben, wird in den weiterführenden Schulen vermehrt auf Lese- und Schreibkompetenzen geachtet (vgl. ebd. 2004: 3). Viele Lehrkräfte erkennen so die bereits angeeigneten Kompetenzen der Schüler nicht. Damit stellt der Unterricht der weiterführenden Schule mit seiner neuen Schwerpunktsetzung einerseits eine Überforderung, andererseits eine Unterforderung für die Schüler dar, da die bereits erworbenen Kompetenzen nicht wahr- oder ernstgenommen werden (vgl. ebd.: 3f).

Die Vermeidung von solchen Brüchen kann m. E. durch einen fundierten Informationsaustausch zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen gelingen. Anhand von Dokumentationen zum Spracherwerb – Grundlage hierfür sind diagnostische Kompetenzen – können Lehrkräfte der weiterführenden Schule erfahren, was die Kinder bereits in der Fremdsprache können. Im Anschluss daran wäre es dann möglich, die Unterrichtsinhalte sowie die Methodik entsprechend auszuwählen und systematisch aufzubauen.

3 Konzepte zur Ausbildung diagnostischer Kompetenz

Im Folgenden werde ich nun drei erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen vorstellen, das Konzept des *situierten Lernens* nach Fölling-Albers et al. (2005), das Konzept der *reflektierten Praxis* nach Harscher (2008) und ein Konzept nach Helmke (2009), welches auf einem Vergleich von informeller und formeller Diagnostik gründet. Im Anschluss werde ich einen Blick auf die Situation der fremdsprachendidaktischen Ausbildungskonzepte werfen und zeigen, dass sich die Fremdsprachendidaktik, gerade was die erste Phase der Lehrerbildung betrifft, bisher weniger mit Konzepten zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen beschäftigt hat, als vielmehr mit der Frage, wie der Lernstand von Schülern überhaupt diagnostiziert werden kann.

3.1 Erziehungswissenschaftliche Ausbildungskonzepte

Konzept des situierten Lernens

Fölling-Albers et. al stellen zur Ausbildung von diagnostischer Kompetenz ein Konzept vor, das sie als *situiertes Lernen*²⁸ (Fölling-Albers et al. 2005: 54) bezeichnen, da es auf anwendungsorientiertem Wissen in möglichst authentischen und komplexen Situationen aufbaut (vgl. ebd.: 54). Ein wichtiger Aspekt ist hierbei auch das Lernen in der Gemeinschaft. Das Konzept wurde für die erste Phase der Lehrerbildung an der Universität Regensburg für die Diagnose des frühen Schriftspracherwerbs im Fach Deutsch entwickelt (vgl. ebd.: 55). Die Studierenden besuchten hierfür wöchentlich einen neunzigminütigen Kurs und arbeiteten dort mit protokollierten Lern- und Unterrichtsszenen einer ersten Schuljahrgangsstufe (vgl. ebd.: 57). Die Aufgabe der Studierenden war es, sich in die Lehrer-Perspektive hineinzuversetzen. Dabei sollten sie typische Aufgaben und Entscheidungen im Rahmen des Seminars übernehmen, die auch Lehrkräfte in ihrer Berufspraxis übernehmen würden. So mussten sie sich z.B. anhand des Protokolls und der Verschriftlichungsbeispiele „die Frage nach dem Lernstand des jeweiligen Kindes, seinen Lernstärken und Lernschwächen“ (ebd.: 57) stellen und überlegen, was das Kind als Nächstes lernen sollte (vgl. ebd.: 57). Dazu hatten die Studierenden die Aufgabe, „aus einem gegebenen Pool von

28 Erfolgreiches Lernen wird der Theorie des *situierten Lernens* zufolge u.a. „durch Kontextgebundenheit („Situiertheit“)“ (Müller und Helmke 2008: 34) ermöglicht. „Situierendes Lernen ist anwendungsbezogen, lebensweltlich orientiert, selbst gesteuert“. Es „impliziert die aktive Beteiligung der Lernenden“ in ihren Lerngemeinschaften. So „konstituiert sich das Lernen als gemeinsamer aktiver Prozess, der auf dem gemeinsam geteilten Wissen ebenso aufruht wie auf dem gemeinsam geteilten Kompetenzzuwachs“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2009: 145f).

Fördermöglichkeiten begründet Übungen zur individuellen Förderung genau dieses Kindes herauszusuchen“ (ebd.: 57).

Die Studierenden analysierten hierfür diese protokollierten Lern- und Unterrichtsszenen zunächst allein und später gemeinsam. Sie arbeiteten also mit authentischem Material und übernahmen praxisrelevante Aufgaben. Dieses Vorgehen sollte die Kluft zwischen Lern- und Anwendungssituation möglichst klein halten und den Studierenden eine potenzielle spätere Berufssituation widerspiegeln (vgl. ebd.: 57).

Die Seminarsitzungen verliefen jeweils nach einem festen Schema: Um einen selbstorganisierten Lernprozess in Gang zu setzen, sollten sich die Studierenden zunächst jeweils allein mit den Aufgaben auseinandersetzen (vgl. ebd.: 57), um sich anschließend mit einem Kommilitonen zu besprechen. Zuletzt wurden die Ergebnisse dieser jeweiligen Besprechungen ausführlich im Plenum diskutiert. In diesen Plenumsdiskussionen kamen erwartungsgemäß unterschiedliche Meinungen zur Sprache. Sie hatten damit die Funktion, „multiple Perspektiven“ auf einen Gegenstand zu verdeutlichen und der Kritik der Lerngruppen zugänglich zu machen (vgl. ebd.: 57). Dabei hatten Artikulations- und Reflexionsprozesse einen wichtigen Stellenwert (vgl. ebd.: 57). Bevor ein theoretischer Input erfolgte, hatten die Studierenden hier die Möglichkeit, ihre subjektiven pädagogisch-didaktischen Haltungen zu formulieren und zu reflektieren (vgl. ebd.: 57). Wichtige Aspekte dieses „situierten Lernens“ sind also „soziales Lernen, multiple Perspektiven und Artikulations- und Reflexionsphasen“ (ebd.: 54f).

Konzept der reflektierten Praxis

Harscher entwickelte das Konzept der *reflektierten Praxis*.²⁹ Dabei ist ihr die Verknüpfung von Wissens- und Handlungskomponenten besonders wichtig:

Im Sinne des Kompetenzbegriffs beinhaltet [diagnostische Kompetenz] nicht nur Wissens-, sondern auch Handlungskomponenten. Deshalb muss dafür nicht nur deklaratives, sondern auch prozedurales Wissen erworben werden (Harscher 2008: 77).

Für die Ausbildung des prozeduralen Wissens sind besonders Zusammenarbeit, Transparenz und Reflexion wichtige Aspekte, die die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen unterstützen:

29 Der Begriff der reflektierten Praxis geht eigentlich auf Schön (1999) zurück (siehe Seite 16).

Der Prozess der Kompetenzentwicklung kann im Dialog, durch Transparenz bezüglich Diagnoseprozessen und -ergebnissen, durch Reflexion von Lernprozessen, Leistungserwartungen und -ergebnissen etc. erfolgen (ebd.: 78).

Harscher geht davon aus, dass prinzipiell „ein Großteil der diagnostischen Kompetenzen weniger in der Grundausbildung als vielmehr im Rahmen der Berufstätigkeit erlernt wird“ (ebd.: 78). Deshalb bezieht sich ihr Konzept, anders als das Konzept von Fölling-Albers et al., auf die zweite Phase der Lehrerbildung und wird von Harscher nicht konkret auf ein spezielles Fach bezogen.

Bei diagnostischen Kompetenzen handelt es sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich anhand von theoretischem Wissen verbunden mit reflektierter Praxis erarbeiten lassen. Sie können nicht nur, sie müssen erlernt und kontinuierlich verbessert werden. Diagnostizieren zu lernen ist eine anspruchsvolle Aufgabe, bei der es nicht nur um den Gewinn neuer Erkenntnisse und Fähigkeiten geht, sondern auch darum, sich im Bezug auf die Unterrichtsgestaltung von bestehenden, sogar gut funktionierenden Handlungsmustern zu trennen und neue zu entwickeln (ebd.: 78).

Referendare unternehmen, ähnlich wie ausgebildete Lehrerinnen, im Laufe eines Schuljahres bereits vielfältige diagnostische Schritte, fällen diagnostische Urteile, ziehen daraus diagnostische Konsequenzen und entwickeln oder verfestigen anhand der täglichen Arbeit entsprechende Routinen (vgl. ebd.: 78). Ohne eine zusätzliche Betreuung der Referendarinnen können dabei aber Konzepte entstehen, die unreflektiert bleiben. So sieht Harscher die Gefahr einer Generalisierung von situativen Erfahrungen, die bestenfalls selbstreferentiell weiterentwickelt werden. Eine solche von „egozentrischen Tendenzen durchwirkte Reflexivität“ (ebd.: 78) unterstützt nur un- oder semiprofessionelles Handeln (vgl. ebd.: 78). Daher ist eine professionelle Hilfestellung von außen – z.B. durch den Seminarleiter –, die auf dem Prinzip einer „reflektierten Praxis“ aufbaut, besonders wichtig. Nach Harscher können die Referendare dabei folgende Entwicklung durchlaufen:³⁰ Zunächst werden ihnen die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrenden und der Lernenden bewusst. Diese Diskrepanz löst bei den Lehramtsanwärtern z.T. große Verunsicherung aus und macht ihnen die Bedeutung von diagnostischer Kompetenz bewusst. Anschließend suchen sie nach Anhaltspunkten für die aufgekommene Diskrepanz. Ein von außen angeleiteter professioneller und systematischer Umgang mit den Unsicherheiten führt dann zur Reduktion dieser Diskrepanzen. Wesentliche Einsichten erfolgen hierbei „durch die Reflexion von Lernprozessen, Leistungserwartungen und -ergebnissen etc.“ (ebd.: 78).

³⁰ Harscher hat diese Entwicklungsverläufe anhand von Tagebucheinträgen rekonstruiert.

Ausbildungskonzept: Vergleich informeller und formeller Diagnostik

Helmke schlägt in Anlehnung an Wahl, Weinert und Huber (2006) einen „Ausbildungszyklus“ (Helmke 2009: 142) vor, der auf dem Vergleich einer Prognose und eines Tests beruht. Anders als die anderen bereits vorgestellten Konzepte, soll dieser Ausbildungszyklus schon praktizierende Lehrer in der Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen unterstützen. Als erstes wählt die Lehrerin hierfür ein zu überprüfendes Merkmal aus, das sie für den Unterrichtserfolg für wichtig hält (z.B. die Fähigkeit des Schülers, den neu erlernten Wortschatz richtig anzuwenden). Nun geht sie zweigleisig vor: Zunächst stellt sie eine persönliche Prognose des mutmaßlichen Ergebnisses auf und dokumentiert sie. Anschließend werden die Schülerleistungen durch einen Test erhoben. In einem dritten Schritt vergleicht die Lehrerin ihre persönliche Prognose mit den Testergebnissen. Dabei sollte die Diagnosegenauigkeit anhand der Differenz zwischen Prognose und Testergebnis berechnet werden. In einem letzten Schritt wird eine Analyse der Diskrepanz zwischen Prognose und Testergebnis unternommen. Helmke schlägt für die Analyse von Fehleinschätzungen eine Zusammenarbeit mit Kollegen vor, da die gemeinsame Ursachenforschung zu einem besseren Verständnis führt. Entscheidend bei diesem Vorgehen ist die Verknüpfung von diagnostischem Wissen mit dem Wissen über die Ursachen solcher Fehleinschätzungen (vgl. ebd.: 142f).

In Helmkes Ausbildungszyklus steht der Vergleich von informellen Diagnoseurteilen (freie Prognose über die Schülerleistung) mit formellen (Tests) im Vordergrund. Entscheidend für den Ausbildungsprozess ist die Ursachenforschung zu den Diskrepanzen zwischen den beiden Verfahren. Sein Ansatz zeigt dabei folgende Stärken: Die Lehrer werden angeleitet, informelle Diagnoseurteile, die vielfach während des Unterrichts getroffen werden müssen, zu verbessern. Der Vergleich von informellen und formellen Verfahren regt dabei einen Reflexionsprozess über die Ursachen von Diskrepanzen an und ermöglicht einen bewussten Umgang mit informellen Urteilen. Jedoch zeigt dieses Verfahren auch viele Schwächen. So geht Helmke davon aus, dass Tests immer zutreffende Ergebnisse präsentieren, Prognosen hingegen ungenaue oder gar falsche. Ob Tests jedoch zutreffende Ergebnisse präsentieren können, ist abhängig von ihrer Qualität. Die Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Tests erfordert von den Lehrerinnen bereits diagnostische Kompetenzen. Im Falle mangelnder Fähigkeiten könnte sogar der umgekehrte Fall eintreten, dass das prognostische Lehrerurteil die tatsächlichen Kompetenzen des Kindes besser begreift als der Test.

Bedeutung der drei Beispiele für die Konzeption meines Ausbildungsmoduls

Fölling-Albers et al. setzen auf ein festes Schema. Die anfängliche selbständige Auseinandersetzung mit einer Aufgabe wird erweitert durch eine anschließende Teamphase und eine abschließende Plenumsphase. Damit durchläuft der Studierende wichtige Erfahrungs-, Reflexions- und Artikulationsprozesse, bevor er mit einem theoretischen Input konfrontiert wird. Dieses Vorgehen überzeugt mich, weil es reflektiertes Erfahrungswissen mit theoretischem Wissen zusammenführt. Auch die anfängliche selbständige Auseinandersetzung mit einer Aufgabe erscheint mir vielversprechend, denn sie ermöglicht einen komplexen und daher auch nachhaltigen Lernprozess, da alle Studierenden aktiv die Lösung der Aufgabe in die Hand nehmen müssen. Was m. E. bei diesem Konzept allerdings fehlt, ist eine tatsächliche Auseinandersetzung mit der Praxis. Die praktische Arbeit umfasst hier lediglich die Analyse von „protokollierten Lern- und Unterrichtsszenen“ (Fölling-Albers et al. 2005: 57). Bezüglich der Zusammenführung von Theorie und Praxis überzeugt mich daher eher Harschers Konzept der reflektierten Praxis. Harscher entwickelt aber nur einen generellen theoretischen Rahmen und geht weniger darauf ein, wie einzelne Ausbildungsveranstaltungen konkret aussehen könnten. Für eine Umsetzung dieses Konzepts in der ersten Phase der Lehrerbildung müsste auch geprüft werden, ob geeignete Voraussetzungen geschaffen werden können, die es den Studierenden ermöglichen, zumindest phasenweise die Schulen zu besuchen.

Helmke (2009) zufolge ist die Ursachenforschung zu den Diskrepanzen in der Urteilsbildung entscheidend für den Ausbildungsprozess von diagnostischen Kompetenzen. Eine solche Ursachenforschung gelingt über einen kritischen Umgang mit den eigenen Handlungen und Entscheidungen. Unterstützend wirkt dabei die Gruppe. Durch die Arbeit in der Gruppe werden, wie Fölling-Albers et al. es treffend beschreiben, Artikulations- und Reflexionsprozesse ausgelöst. Diese Team- oder Gruppenphasen sind m. E. für den Ausbau von diagnostischen Kompetenzen besonders wichtig, da durch die Kommunikation in der Gruppe Reflexionsprozesse angestoßen und intensiviert werden. Dabei wirkt sich die Kommunikation auf zwei Ebenen günstig aus: Zum einen erhält der Studierende Einsicht in die Perspektive der anderen. So kann er prüfen, inwiefern er seine Perspektive halten kann oder die der anderen überzeugender erscheint. Zum anderen verhilft aber das Ausformulieren von Perspektiven bzw. der Artikulationsprozess dem Studierenden, sich selbst über seine Perspektive klar zu werden.

3.2 Fremdsprachendidaktische Ausbildungskonzepte

Die Fremdsprachendidaktik widmete sich bisher weniger der Frage, wie angehende Englischlehrkräfte diagnostische Kompetenz erwerben können, als vielmehr der Frage, wie der Lernstand von Schülern überhaupt diagnostiziert werden kann, besonders wenn es darum geht, die mündliche Sprachkompetenz zu erfassen.³¹ Dabei zeichnen sich zwei wichtige Forschungsschwerpunkte ab: Die Entwicklung möglicher Lernstandserhebungsverfahren wie z.B. Test- oder Beobachtungsverfahren³² und die Erforschung möglicher Spracherwerbsmodelle. Ziel einer solchen Forschung ist der Gewinn von Erkenntnissen darüber, was von den Kindern in einem frühen Fremdsprachenunterricht erwartet werden kann und wie der Spracherwerbsprozess möglicherweise verläuft.³³

Forschungsschwerpunkt *Lernstandserhebungsverfahren*

Beide Forschungsschwerpunkte sind wichtig für meine Arbeit. So benötigt der Grundschulbereich eigene, auf die Zielgruppe angepasste Lernstandserhebungsverfahren. Die Anlehnung an traditionelle Prüfungs- und Beurteilungsverfahren bietet hier keine Lösung. Kieweg zufolge sind diese mit ihrer fast ausschließlich input-orientierten Konzeption diagnostisch gesehen nur wenig hilfreich (vgl. Kieweg 2010: 4). Außerdem geben sie nur wenig Auskunft über die individuellen Lern(irr)wege oder kognitiven Schwächen der einzelnen Lernenden, weshalb sie kaum den nötigen Förderbedarf beschreiben können (vgl. ebd.: 4). Geeignete Verfahren zur Diagnose von Schülerkompetenzen stellen eine notwendige Bedingung für Konzepte zur Ausbildung diagnostischer Kompetenzen dar; nicht nur, weil sich diagnostische Kompetenz sowohl bei der Auswahl und Anpassung von Testmaterial als auch bei der Durchführung von Lernkontrollen (vgl. Kubanek-German und Edelenbos 2004b: 277) äußert, sondern auch, weil diese entwickelten Verfahren als wichtige Modelle für die Ausbildung zur Verfügung stehen müssen. Anhand solcher Modelle können die angehenden Lehrer z.B. dafür sensibilisiert werden, mit Hilfe welcher Merkmale sie

31 Drese geht in ihrer Studie z.B. der Frage nach, „wie Lehrkräfte in der Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes die Sprechkompetenz der Kinder im Englischunterricht der Grundschule systemisch, fair, kindgerecht und nachhaltig einschätzen können“ (Drese 2007: 9). Drese entwickelte hierzu das ABT-Konzept (**a**usgewählte **A**ufgaben/**B**eobachtungsbögen/**t**eilformalisierte Situationen), nach dem eine Leistungsbeurteilung stattfinden kann, hierzu arbeitete sie mit Fremdsprachenlehrerinnen im Grundschulunterricht zusammen. Auch Diehr (2005b) entwickelt eine Studie (TAPS: Testing and Assessing Spoken English in Primary Schools) zu der Frage, wie die Sprechleistung der Grundschüler beurteilt werden kann. Ähnlich wie Drese entwickelt sie hier Aufgabentypen mit entsprechenden Bögen für die Beurteilung der Sprechleistung.

32 Forschungsarbeiten hierzu finden sich z.B. in der TAPS-Studie (Diehr 2005b). Außerdem bei Drese (2007), Keßler (2006b), Mindt und Wagner (2007).

33 Forschungsarbeiten hierzu finden sich z.B. bei Pienemann, Keßler und Roos (2006), Keßler (2006b), Keßler und Vijavat (2006), Mindt und Schlüter (2003).

ungeeignete und geeignete Verfahren erkennen können. Ungeeignet sind nach Diehr z.B. Verfahren, die die Kinder unterfordern. Solche Konzepte beschränken sich auf Kurzantworten, gebundenes Sprechen (Reime, Gedichte und Lieder) und imitatives Sprechen (vgl. Diehr 2006a: 11f). Noch wichtiger ist aber die Funktion dieser Modelle als Entwicklungs- und Orientierungsgrundlage für den Entwurf eigener Diagnoseverfahren. Eine ganz eigenständige Entwicklung ist äußerst komplex, fehleranfällig und langwierig. Wenn den Lehrerinnen aber Modelle zur Verfügung stünden, die „nur“ noch für den spezifischen Kontext umgearbeitet werden müssten, wäre die Herausforderung m. E. zu bewältigen.

Forschungsschwerpunkt *Spracherwerb*

Aber auch der zweite Forschungsschwerpunkt, die Erforschung des Spracherwerbs, ist im Zusammenhang meiner Arbeit wichtig, weil der frühe Fremdsprachenunterricht in der Grundschule relativ neu ist und noch wenig wissenschaftlich fundierte Aussagen darüber existieren, was die Grundschulkinder tatsächlich leisten können. Neben reinen Erfahrungswerten gibt es laut Diehr und Frisch nur „eine Handvoll Untersuchungen zu dem, was Grundschulkinder im Fach Englisch tatsächlich nach zwei oder vier Lernjahren können, aus denen erreichbare Ziele für den Regelunterricht abgeleitet werden können“ (Diehr und Frisch 2008: 16). Eine kriterienorientierte Diagnose (siehe Seite 105) benötigt aber klare Aussagen darüber, was erwartet werden kann. Diehr kritisiert hierbei die „curricularen Angaben – [die] zumeist [aus] charakteristisch vagen und häufig illusionären Formulierungen der Kultusbürokraten“ (Diehr 2006a: 11) bestehen, die eben nicht deutlich machen, was von den Kindern tatsächlich erwartet werden kann. Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth zufolge, ist es der Forschung noch nicht gelungen, die Komplexität des Sprachlernens angemessen abzubilden (vgl. Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2009: 23).

Bei der Frage, welche Ergebnisse die Forschung hinsichtlich des frühen Fremdsprachenerwerbs bisher vorweisen kann, muss außerdem grundsätzlich beachtet werden, dass es unterschiedliche Ansätze gibt: In der Psycholinguistik, die sich auf die Erforschung mentaler Prozesse im Spracherwerb konzentriert (im Fokus steht hier besonders die Entwicklung der Syntax) geht es z.B. darum, individuelle Spracherwerbsabläufe festzumachen und zu generalisieren³⁴ (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2011: 151). Im soziokulturellen Ansatz (*sociocultural theory*) wird der Sprachlerner hingegen in Abhängigkeit zu seinem Kontext betrachtet. Der Spracher-

³⁴ Hier wird auch die Kritik geäußert, dass die Psycholinguistik den Sprachschüler zu einem passiven Datenprozessor reduziert (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2011: 151).

werbsprozess wird als ein Wechselspiel zwischen den individuellen Voraussetzungen eines Kindes und dem sozialen Umfeld gesehen³⁵. Das Forschungsfeld muss hier im Gegensatz zum psychologischen Ansatz ein natürliches sein, weil Spracherwerb nur in der Interaktion mit anderen möglich ist (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Dittfurth 2011: 152). Raith beschreibt dies treffend folgendermaßen:

Lernen findet [...] nach der *sociocultural theory* immer durch Interaktion mit anderen Handelnden statt und nicht als unabhängige mentale Aktivität des Einzelnen. Der Sprache kommt dabei eine zentrale Rolle zu, da sie für die Aushandlung von Bedeutungen eine entscheidende Funktion hat (Raith 2011: 62).

Damit ein Schüler im Unterricht aber durch Interaktion lernen kann, muss diese Interaktion zur individuellen Entwicklung des Schülers passen und nach Vygotski in einer sogenannten „Zone der nächstmöglichen Entwicklung“ *zone of proximal development* (ZPD) liegen (vgl. Cameron 2001: 6). Was ein Schüler auf der Grundlage seiner individuellen Voraussetzungen mit Hilfe eines kompetenten Erwachsenen (oder Schülers) im nächsten Schritt lernen kann, ist von der Identifikation dieser Zone abhängig.

Im letzten Jahrzehnt wurden zwei groß angelegte empirische Studien, die sog. WiBe³⁶ und die sog. EVENING-Studie³⁷, zu der Frage durchgeführt, was Schüler im Fremdsprachenunterricht der Grundschule leisten können. Beide Studien berücksichtigen dabei zwar ausdrücklich Erkenntnisse aus der Psycholinguistik, wonach „der Fremdspracherwerb nach bestimmten Stufen“ (Weskamp 2009: 51) erfolgt, grundsätzlich vertreten sie aber eine Position der *sociocultural theory* (vgl. Weskamp 2009: 51). Daher wird dem „Interaktionsraum Unterricht“ für die „Beschreibung von Lernprozessen“ (vgl. Werlen et al. 2008: 10) eine besondere Bedeutung beigemessen.

35 Nach Vygotski wird Intelligenz darüber definiert, was ein Schüler mit Hilfe eines kompetenten Erwachsenen bewältigen kann (vgl. Cameron 2001: 6).

36 Die Studie WiBe (Wissenschaftliche Begleitung) wurde über das Land Baden-Württemberg in Auftrag geben, begann im Jahr 2001 und endete 2004. Es handelt sich um „bundesweit die erste Longitudinalstudie mit der der Grundschul-Fremdsprachenunterricht über vier Jahre hinweg in seinem Verlauf und in seinen (Lern)Ergebnissen verfolgt werden kann. Aufgabe war es, pädagogisch-didaktische Entscheidungsgrundlagen für den Fremdsprachenunterricht an Grundschulen bereitzustellen“ (Werlen et al. 2008: 6). In Fallstudien haben Wissenschaftler die Lernprozesse der Kinder während ihrer vier Grundschuljahre beobachtet, aufgezeichnet und transkribiert. Am Ende jedes Schuljahres wurden außerdem Einzelinterviews mit den Schülern geführt (vgl. Werlen et al. 2008: 6).

37 Die Studie EVENING (Evaluation Englisch in der Grundschule) begann 2005 im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Sie umfasst vier Forschungsmodule, „die nacheinander bearbeitet wurden: Schulleiterbefragung und Schulstatistik, Fachlehrerbefragung, Unterrichtsbeobachtung und Sprachstandserhebung“ (Groot-Wilken 2009: 124).

Die Ergebnisse sowohl der WiBe- als auch der EVENING-Studie bescheinigen Grundschulern am Ende des zweiten Schuljahres „einen erstaunlichen Wortschatz“ (Groot-Wilken und Thürmann 2007: Seite 32), während im dritten und vierten Schuljahr eine Erweiterung von Lexik und Grammatik dringend erforderlich wäre (vgl. Werlen et al. 2008: 3). Insgesamt sollte „eine stärkere Ausrichtung des Lehr- und Lernprozesses am Kommunikationsverhalten und am Reflexionspotenzial der Kinder die Richtschnur des Unterrichts sein“ (Werlen et al. 2008: 3).

Die WiBe- und die EVENING-Studie haben somit wichtige Ergebnisse zu der Frage hervorgebracht, was tatsächlich nach zwei oder vier Lernjahren von Grundschulern erwartet werden kann; insofern ist die Situation nicht ganz so dramatisch, wie von Diehr beschrieben. Zwar haben diese Studien die Komplexität des Sprachenlernens nicht abbilden können, aber sie haben wichtige Aspekte des Sprachenlernens im schulischen Kontext herausgearbeitet, die zu Empfehlungen für erreichbare Ziele des Regelunterrichts genutzt werden können.

4 Sprechdiagnose im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

In meiner Studie konzentriere ich mich auf einen Teilbereich diagnostischer Kompetenzen, nämlich auf die Fähigkeit, das fremdsprachige *Sprechen* der Kinder erfassen und fördern zu können. Das Sprechen ist neben Hören, Lesen und Schreiben eine der vier Fertigkeiten (Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2009: 51; Böttger 2005: 55), die Kinder beim Erwerb der Fremdsprache erlernen sollen. Langfristiges Ziel ist hierbei, „dass Kinder sich in der Zielsprache verständigen und Situationen bzw. Aufgaben kommunikativ erfolgreich bewältigen können“ (Drese 2007: 62). Das Sprechen hat im Fremdsprachenunterricht der Grundschule damit einen besonderen Stellenwert (vgl. Klippel 2000: 22f; Drese 2004: 24), denn durch das Sprechen wird die Basis zur „kommunikativen Handlungsfähigkeit“ (Zydati 2005: 5) gelegt. Über das gesprochene Wort wird außerdem der erste „natürliche“ Zugang zur Fremdsprache hergestellt (vgl. Cameron 2001: 18).

Das Lehren des Sprechens ist aber bei Fremdsprachenanfängern besonders schwierig (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2009: 61; Kurtz 2001: 13). Nicht anders steht es mit der Diagnose des Sprechens (vgl. Hingle und Linington 2005: 31). Im Folgenden werde ich die Gründe dafür analysieren.³⁸ Dazu arbeite ich zunächst die Unterschiede zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache heraus. Eine solche Unterscheidung ist wichtig, da die Diagnose von gesprochener Sprache sich nicht an die Diagnose von geschriebener Sprache anlehnen sollte. Anschließend betrachte ich das Sprechen aus einer psycholinguistischen Perspektive und mache auf die besonderen Schwierigkeiten einer Sprachhandlung aufmerksam. Daraufhin unterscheide ich zwischen zwei unterschiedlichen Diskursformen, dem monologischen und dem dialogischen Sprechen, und gehe der Frage nach, welche Schwierigkeiten mit der jeweiligen Diskursform einhergehen. Besonders für die Planung einer Diagnoseaufgabe ist es wichtig, hier die Unterschiede zu kennen. Anschließend werde ich eine Theorie vorstellen und diskutieren, die davon ausgeht, dass sich der frühe Fremdspracherwerb in bestimmten Erwerbsphasen vollzieht. Darauf folgend werde ich den Begriff *Aufgabenorientierung* kurz erläutern. Das Verständnis von Sprache als Mittel der Kommunikation ist der Ausgangspunkt des aufgabenorientierten Ansatzes. Auf einer methodisch-didaktischen Ebene ermöglicht er einen Unterricht, in dem Fremdsprache in kommunikativen Szenarien erlernt werden kann. Da für eine Diagnose ein Referenzrahmen hilfreich

³⁸ Die hier dargestellten Themen zum Sprechen sind auch Themen, mit denen sich die Studierenden des konzipierten Ausbildungsmoduls beschäftigt haben.

sein kann, der es ermöglicht, abzuschätzen, welche Erwartungen an die Schüler gestellt werden können, widme ich mich abschließend der Frage, inwiefern der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) für den fremdsprachigen Grundschulunterricht geeignet ist.

Für die Konzeption eines Moduls zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen verhilft eine solche Analyse zu einem Verständnis der Schwierigkeiten, die Studenten bei der Diagnose des Sprechens überwinden müssen. Dies wiederum führt zu einer Auswahl von Themen, welche die Studenten dabei unterstützen könnten, das Sprechen und die Diagnose des Sprechens besser zu verstehen.

4.1 Sprechen und Schreiben

Gesprochene Sprache ist nicht mit Schriftsprache vergleichbar. Je fortgeschrittener der Umgang mit der Zielsprache ist, umso größer werden die Unterschiede. Zwei Faktoren sind dafür verantwortlich:

a) Faktor Zeit

Die gesprochene Sprache muss im Gegensatz zur geschriebenen Sprache *on line*, d.h. unter Zeitdruck (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 61) erfasst und produziert werden.³⁹ Eine Aussage, die nicht wahrgenommen oder verstanden wurde, ist damit verloren. Mangelnde Konzentration oder sprachliche Überforderung können z.B. zu einem solchen Informationsausfall führen. Im Falle der Produktion ist wiederum nur sehr wenig Zeit für die Planung des Gesagten vorhanden (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 61). Daher ist im Vergleich zur Schriftsprache die gesprochene Sprache häufig fehlerhaft:

In speech we often make syntactic mistakes because we lose our place in the grammar of our utterance. Mistakes are also made in both the message and the wording we forget things we intended to say; the message is not so economically organized as it might be in print; we may even forget what we have already said, and repeat ourselves (Bygate 1987: 11).

b) Faktor Reziprozität

Im Gegensatz zum Sprechen ist die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache meist keine direkt interaktive Tätigkeit.⁴⁰ Der Autor eines schriftlichen Textes muss nicht anwesend sein (vgl.

39 Bei der Auseinandersetzung mit einem geschriebenen Text hat der Leser dagegen meist einen großzügigen Zeitrahmen. Diesen kann er sich häufig selbst setzen, denn der schriftliche Text erlaubt es ihm, bei Unklarheiten ausgewählte Textabschnitte noch einmal zu lesen, innerhalb des Textes vor- und zurückzuspringen und bei mangelnder Konzentration sogar das Lesen auf einen anderen, günstigeren Zeitpunkt zu verschieben.

40 Die Behauptung, dass die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache meist keine interaktive Tätigkeit ist, muss im Zeitalter der Kommunikationsmedien jedoch eingeschränkt werden. Chatrooms, Internetforen nutzen z.B. typische Elemente der gesprochenen Sprache. Im Vergleich von Schriftsprache und gesprochener Sprache

Bygate 2001: 16), um seine Gedanken zu vermitteln. Er muss diese aber im Vorfeld klar gliedern, weil Rückfragen nicht möglich sind. Auch muss er eine Schriftsprache wählen, die für seine Leserschaft angemessen ist.

Beim Sprechen steht der Faktor Zeit mit dem Faktor Reziprozität (Bygate 2001: 16; Bygate 1987: 12f; Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 61; Luoma 2004: 20) in enger Beziehung. Reziprozität bedeutet, dass das Sprechen über einen beständigen interaktiven Aushandlungsprozess, *collaborative production* (Wolff 2000: 12) zwischen Sprecher und Hörer abläuft. Meist begeben sich die Gesprächspartner mit einer gewissen Vorstellung von einer möglichen Thematik in das Gespräch, weshalb der Verlauf des Gespräches noch gesteuert werden kann. So müssen die Gesprächspartner ihre Überzeugung z.B. nicht sofort offen legen, sondern können sie zu ihrem Gegenüber in Beziehung setzen oder zunächst zurückhalten (vgl. Luoma 2004: 21). Oft ist es sogar Zweck eines Gesprächs, Vorstellungen zu überprüfen, zu verändern und Differenzen und Unklarheiten beseitigen zu können (vgl. ebd.: 21). So wird Sprechen zu einem sozialen Moment.

Each participant is both a speaker and a listener; they construct the event together and share the right to influence the outcomes – which can be both shared and individual (ebd.: 20).

Der Aushandlungsprozess verläuft außerdem von Angesicht zu Angesicht, „*face to face*“ (Bygate 2001: 16; Wolff 2000: 12f). Die Interaktion verläuft also nicht nur über sprachliche Äußerungen, sondern auch über Blickkontakt, Mimik und Gestik.

Einfluss der Faktoren Reziprozität und Zeit auf die Form der Sprache

Je nach Diskursform kann sich gesprochene Sprache aber deutlich im Grad ihrer Reziprozität unterscheiden (vgl. Wolff 2000: 12f).⁴¹ Hierbei spielt auch die Zielsetzung des Sprechens (Sprechen zur Unterhaltung oder zum Informationsaustausch, als Instrument eines Autoritäts- oder gleich-

soll daher die mediengestützte interaktive Schriftsprache ausgeklammert sein.

41 Bezüglich der Diskursform gibt es allerdings Ausnahmen, die sowohl für gesprochene als auch für die geschriebene Sprache bestehen. Gesprochene Sprache verändert sich z.B. sehr durch den Umfang an vorheriger Planung. Dient das Sprechen der Unterhaltung, ist es im Vorfeld weniger geplant als eines, das dem Informationsaustausch dient. Vorbereitete Diskursformen, z.B. Präsentationen oder Reden, zeigen daher vermehrt schriftsprachliche Elemente, besonders in der Auswahl des Vokabulars und der Art und Weise der Satzbildung. Luoma beschreibt dies folgendermaßen: „Some speaking situations call for more literate grammar with complete clauses and subordinations“ (Luoma 2004: 16). Kompetente Redner beachten während eines Vortrags und trotz einer möglichen schriftlichen Vorbereitung dennoch die Aufnahmekapazität ihrer Hörer. Sie untergliedern komplexe Sätze bewusst durch Betonungen und Pausen und machen sie so wieder zu rezipierbaren *idea units*. Auch nutzen bestimmte Medien (Comics, bestimmte Zeitungen etc.) die Schriftsprache wie gesprochene Sprache. Besonders stark wird die Schriftsprache aber durch interaktive Kommunikationsmedien verändert.

wertigen Beziehungsverhältnisses, etc.) eine Rolle (vgl. Luoma 2004: 22ff). Dennoch setzen sich die unterschiedlichen Arten der gesprochenen Sprache von der Schriftsprache deutlich ab. Folgende Unterschiede lassen sich zusammenfassen:

1. Die gesprochene Sprache orientiert sich an anderen grammatischen Strukturen als die Schriftsprache. Die gebildeten Einheiten fasst Luoma unter dem Begriff der *idea units* (vgl. ebd.: 12) zusammen. Diese *idea units* (gedankliche Einheiten) sind kurz, können vom Rezipienten einfach aufgenommen und verarbeitet werden. Sie sind phrasenhaft, beinhalten Wiederholungen, Füllwörter und Unterbrechungen. Thematische Zusammenhänge werden häufig durch einfache Verbindungswörter erstellt, welche auch wechselseitig von den Gesprächspartnern aufgegriffen werden können (vgl. ebd.: 16).
2. Zusätzlich unterscheidet sich die gesprochene Sprache in der Auswahl des eingesetzten Vokabulars. Die Schriftsprache bedient sich gewählterer Ausdrücke, die gesprochene Sprache geläufigerer (vgl. Cohen 1994: 279). Durch das Vokabular und die wiederholenden Elemente und Unterbrechungen ist die gesprochene Sprache *less densely packed* (Brown und Yule 1983: 10), also weniger informationsbeladen. Auch dies kommt der Verarbeitungskapazität des Hörers entgegen. Das Grundschulenglisch bedient sich bei der Auswahl des Vokabulars jedoch normalerweise ohnehin schon geläufigerer Ausdrücke (vgl. Cameron 2001: 79f), weshalb hier keine besondere Unterscheidung notwendig ist.
3. Im Gegensatz zur Schriftsprache „klingt“ gesprochene Sprache. Der Klang hat eine besonders wichtige Eigenschaft, denn er unterstützt die Bedeutung des Gesagten (vgl. Luoma 2004: 10). Diese Bedeutung wird durch Betonung, Intonation, Tonhöhe, Lautstärke und Einsatz von Pausen beeinflusst (vgl. McKay 2007: 179; Luoma 2004: 11). Deshalb ist auch die Ausspracheschulung im Unterricht der Grundschule wichtig (vgl. Mindt und Schlüter 2007: 68). Für meine Arbeit hat der Klang in Form der richtigen bzw. authentischen Aussprache große Bedeutung (vgl. Diehr 2005b: 26). Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird angenommen, dass Kinder vor der Pubertät noch die Möglichkeit haben, die Aussprache einer Fremdsprache besonders gut zu erlernen (Cameron 2004: 13f). Begründet wird diese Annahme mit einer für das Grundschulalter typischen erhöhten Sprachsensibilität (vgl. Schmidt-Schönbein 2001: 68). Voraussetzung ist aber eine ausreichende Beschäftigung mit der Fremdsprache und ein gutes Sprachvorbild. Die Lehrkraft muss dieses Sprach-

vorbild darstellen können (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 28; Böttger 2006a: 173; Mindt und Schlüter 2007: 68 u.a.).

4.2 Sprechen aus psycholinguistischer Sicht

Eine psycholinguistische Perspektive macht die „Komplexität des Sprechens“ (Wolff 2000: 16) deutlich.⁴² Nold und Jong zufolge müssen Sprecher Teilkomponenten wie Phonologie, Grammatik, Semantik, Syntax, Sozio- und Pragmalinguistik sowie Weltwissen (vgl. Nold und Jong 2007: 245) sinnvoll vereinen.⁴³ Wie ein solches Zusammenspiel aussehen könnte, wird über Levels Sprachmodell deutlich.

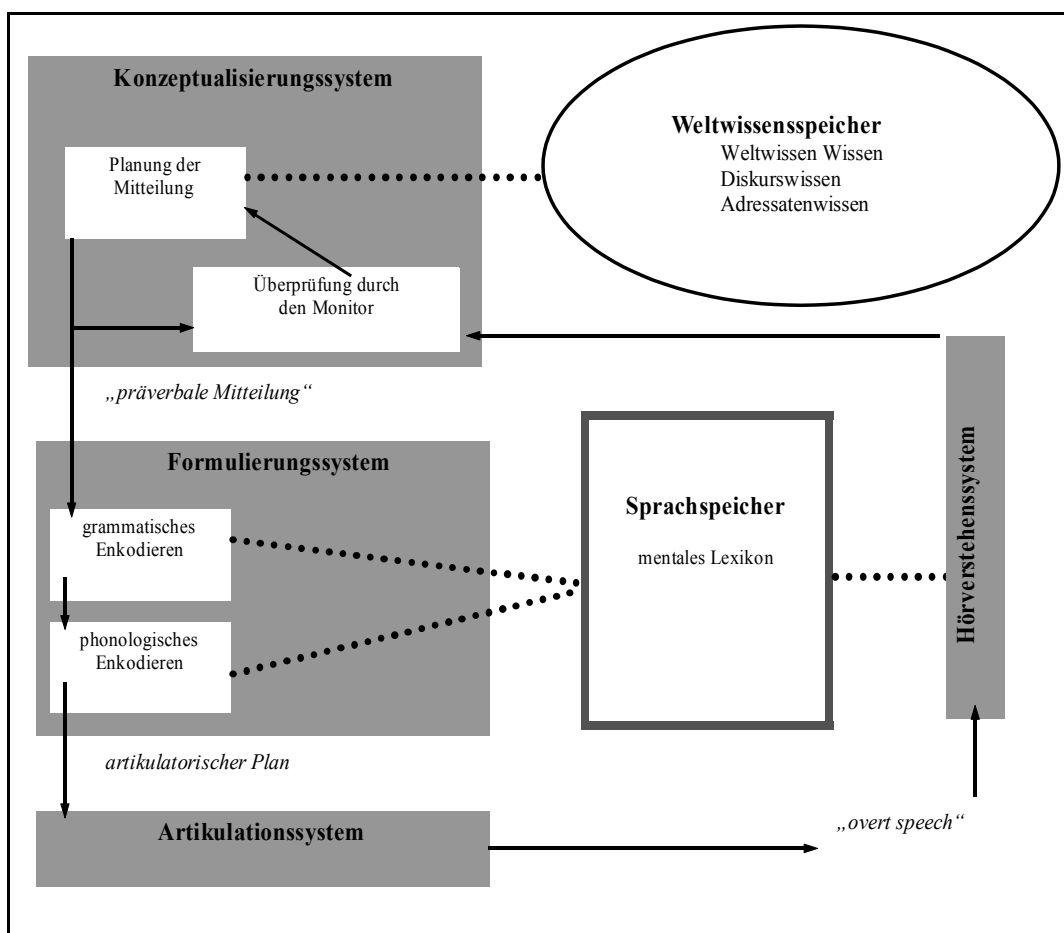


Abbildung 1: Levels Sprachmodell (1989)

- 42 Hörverstehen und Lesen werden in der Literatur als rezeptive Fähigkeiten betrachtet, Schreiben und Sprechen als produktive. Beispielsweise wird die Bedeutung des Gesagten im Hörverstehen rezeptiv entschlüsselt, während das Sprechen mit dem Rückgriff auf sprachliche und kognitive Ressourcen eine produktive Handlung darstellt (vgl. Cameron 2001: 40). Damit der Sprecher also Sätze produzieren kann, muss er im Vorfeld aus einer großen Vielfalt und Vagheit seiner kognitiven Strukturen eine Aussage entwickeln und in Sprache umsetzen (vgl. Wolff 2000: 11).
- 43 Zydatið spricht von Sach- bzw. Weltwissen, strategischen Kompetenzen und der psychologisch-physiologischen „Ausstattung“ des Sprechers (Gedächtnisleistung, Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit, Mündigkeit u. dgl.) als Voraussetzung für das Sprechen (Zydatið 2005: 5).

Nach Wolff (2000: 15f) unterscheidet Levelt zwei Hauptsysteme, die im Falle einer Sprechhandlung parallel aktiv sind: das *Sprachproduktionssystem* und das *Hörverstehenssystem*. Spricht ein Mensch, so durchläuft seine Mitteilung im *Sprachproduktionssystem* drei Teilsysteme: Zuerst durchläuft es das Konzeptualisierungssystem, dann das Formulierungssystem und zuletzt das Artikulationssystem. Dieses Sprachproduktionssystem hat Zugriff sowohl auf einen Weltwissensspeicher als auch auf einen Sprachspeicher. Der Weltwissensspeicher enthält sämtliche Informationen, die der Sprecher auf der konzeptionellen Ebene benötigt: sein allgemeines Weltwissen (z.B. Wissen über die Thematik), Wissen über seinen Gesprächspartner (z.B. Vorwissen, Alter, Beziehungs-, Autoritätsverhältnis etc.) und auch Diskurswissen (Höflichkeitsformeln, Aushandlungsstrategien etc.). Der Sprachspeicher ist wie ein mentales Lexikon zu verstehen. Er enthält Wörter und sprachliche Einheiten (*chunks*/Phrasen), die an sprachliche Informationen gekoppelt sind. Diese Informationen lassen den Sprecher wissen, wie Wörter und sprachliche Einheiten in bestimmten Zusammenhängen genutzt und ausgesprochen werden (z.B. morphologische Strukturen, Aussprachen und grammatikalische Merkmale).⁴⁴

Parallel zum Prozess, der im Sprachproduktionssystem abläuft, ist nach Levelt das Hörverstehenssystem aktiv; deshalb wird Levelts Modell auch als paralleles Sprachmodell bezeichnet. Das Hörverstehenssystem wirkt als Monitor während der gesamten Verarbeitung. Es kann auf der Ebene aller Teilsysteme eingreifen und ermöglicht eine Korrektur sowohl während der Planungsphase als auch nach der Äußerung. Der Sprecher hört daher seine geplanten Aussagen ständig mit und überprüft diese. Das geschieht entweder während er noch plant (*internal speech*) oder während er spricht (*overt speech*). Ist er mit dem Ergebnis nicht zufrieden, kann er die Planung bzw. Artikulation abbrechen und neu beginnen.

Levelts Sprachmodell ist m. E. ein gutes Modell, um sprachliche Handlungen, wie z.B. die Selbstkorrektur bei der Artikulation, zu verstehen.⁴⁵

44 Ein solches Verständnis des Sprachspeichers hat m. E. wichtige Konsequenzen für den Spracherwerb und die Sprachdidaktik. Wenn man den Fremdspracherwerb ähnlich erklären möchte, dann bestätigt Levelts Modell, dass Kinder nicht vereinzelte Wörter oder sprachliche Einheiten lernen. Vielmehr müssen Kinder diese in vielfältigen verschiedenen Zusammenhängen und Kontexten ausprobieren und anwenden, um entsprechende Verknüpfungen herstellen zu können. Das bedeutet auch, dass die Wörter nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv genutzt werden müssen, damit die Verknüpfungen auch auf verschiedenen sprachlichen Ebenen entstehen können.

45 Bei der Betrachtung des Modells muss aber beachtet werden, dass Levelts Modell für kompetente erwachsene Sprecher und nicht für Kinder, die sich noch in einer intensiven Spracherwerbsphase befinden, entwickelt wurde. Auch bezieht sich das Modell auf die Erstsprache und nicht auf die Zweit- oder Fremdsprache. Die Systeme und Phasen, mit denen Levelt eine Sprechhandlung erklärt, erscheinen aber dennoch übertragbar.

4.3 Monologisches und dialogisches Sprechen: Eine Unterscheidung

Levelts Sprachmodell stellt anschaulich den Ablauf einer Sprechhandlung dar. Sprechen kann aber auf unterschiedliche Art bzw. in unterschiedlichen Diskursformen erfolgen. Diese Diskursformen erfordern auch unterschiedliche Kompetenzen. Unter dem Begriff Monolog bzw. *monologue* (vgl. Nunan 2004: 161) ist im frühen Fremdsprachenunterricht ein *zusammenhängendes Sprechen* (Drese 2007: 29) oder *extended talk* (Cameron 2001: 51), ein zusammenhängender längerer Sprechabschnitt gemeint, der im Vorfeld vorbereitet wurde. Die Kinder erzählen, präsentieren, kommentieren oder beschreiben einen Sachverhalt vor einer Zuhörerschaft. Dadurch ist es eine vermehrt individuelle Tätigkeit.⁴⁶

Im Unterschied dazu steht das dialogische Sprechen bzw. der *dialogue* (Nunan 2004: 161) oder ggf. auch das multilogische Sprechen, das z.B. auch als *mündliche Interaktion* (Drese 2007: 29) bzw. *conversational interaction* (Cameron 2001: 52) bezeichnet wird. Bei dieser Form des Sprechens sind mehrere Sprecher in einen interaktiven, reziproken Prozess einbezogen, d.h. sie wechseln sich ab und tauschen auf diese Weise Informationen aus. Hier muss der Sprecher sowohl seine eigene Aussage als auch die des Gesprächspartners wahrnehmen und verarbeiten.

Für die Diagnose des Sprechens und die Entwicklung einer Diagnoseaufgabe eröffnet sich damit die Frage, ob z.B. dialogische Diskursformen für Fremdsprachenschüler schwieriger sind als monologische. Im Folgenden werde ich besonders wichtige Unterschiede zwischen dialogischem und monologischem Sprechen aufzeigen.

Länge und Planung der Gesprächsabschnitte

Monologisches und dialogisches Sprechen unterscheiden sich in der Länge und Planung der Gesprächsabschnitte. Gesprächsabschnitte von Dialogen sind häufig sehr kurz. Der Bedeutungsaustausch kann oft schon durch Ein- oder Zwei-Wort-Sätze erfolgen. Monologisches Sprechen verlangt lange Textabschnitte, die im Vorfeld genauer geplant werden müssen (vgl. Wolff 2000: 12). M.E. sind z.B. Präsentationen (monologisches Sprechen) für jüngere Kinder schwer, da sie dafür

46 Eine andere Art des monologischen Sprechens ist das Selbstgespräch (internal speech bzw. private speech) (vgl. Cameron 2001: 5). Es zählt aber nicht zu den eigentlichen Diskursformen. Im Selbstgespräch ist die Sprache ein Werkzeug, um Gedanken zu ordnen (vgl. ebd.: 5) oder um Gespräche für sich selbst (leise) nachzuspielen und auszuprobieren. Vygotski zufolge bringen Selbstgespräche Kinder in ihrer Selbstregulation voran, „ihre Fähigkeiten zu planen, zu kontrollieren und das eigene Denken und Problemlösen zu leiten“ (Woolfolk und Schönpflug 2008: 57). Diese Selbstgespräche sind sowohl für die sprachliche als auch für die kognitive Entwicklung der Kinder sehr wichtig. In der sogenannten *silent period* (Ellis 1994: 84), einer Phase, in der einige Kinder im Unterricht zwar aufmerksam zuhören, aber die Sprache noch nicht „öffentlich“ benutzen, wenden die Kinder solche Selbstgespräche häufig für sich an, um die Sprache auszuprobieren, und wenden damit unbewusst eine effektive Lernstrategie an.

den sprachlichen Inhalt im Vorfeld strukturieren müssen. Das ist neben der sprachlichen vor allem eine kognitive Herausforderung.

Dialogisches Sprechen ist weniger planbar, denn die Gesprächspartner reagieren sehr spontan aufeinander. Für den Fremdsprachenschüler hängt die Fähigkeit, sprachlich spontan und schnell reagieren zu können, m. E. unter anderem von der Fähigkeit ab, automatisierte Strukturen (vgl. ebd.: 16) bzw. *chunks* (vgl. Cameron 2001: 50) abrufen zu können. Diese automatisierten Strukturen benötigen sehr wenig Verarbeitungskapazität. Sie müssen nicht einzeln zusammengesetzt werden, sondern sind als komplette Wortgebilde verfügbar. Das gibt dem Sprecher Zeit, seine Äußerung zu planen. Die Zeit kann dann für das Abrufen von weiterem Wortschatz und grammatischen Regeln genutzt werden (vgl. Wolff 2000: 16). Aus der Spracherwerbsforschung der Muttersprache ist bekannt, dass Kinder zunächst vorgefertigte Strukturen lernen und sie dann im Laufe der sprachlichen Entwicklung neu zusammensetzen und kombinieren (vgl. Wolff 2000: 16; Cameron 2001: 50).

Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule wird von den Sprachanfängern die Fähigkeit, in einem Dialog spontan zu reagieren, noch kaum verlangt. Die Kinder beginnen mit kleinen Dialogen und halten sich noch sehr genau an ein vorgegebenes sprachliches Raster. Zunächst können in den vorgegebenen Strukturen an gegebener Stelle nur einzelne Nomen oder Adjektive ausgetauscht werden, wie es Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth in einem Beispiel für den Grundschulunterricht beschreiben (Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 55). Mit wachsender mündlicher Sprachkompetenz der Schüler wird aber dieser Grad der Planungsunsicherheit reduziert und es können sich echte Aushandlungsprozesse ergeben.

Ein Gespräch auf den Gesprächspartner anpassen können

Sprechen verlangt die Fähigkeit, sich auf die kognitiven und rezeptiven Bedürfnisse des Gesprächspartners einstellen zu können (vgl. Cameron 2001: 52). So muss die Sprecherin z.B. einschätzen können, was der Hörer von dem Gesagten verstanden hat und wie das Gesagte weiter verdeutlicht werden kann. Beim monologischen Sprechen braucht ein Schüler diese Fähigkeit nicht nur während des Gesprächs, sondern auch bei der Planung. Entwicklungspsychologisch sind besonders Kinder am Anfang ihrer Grundschulzeit jedoch durch ihr noch stark egozentrisch geprägtes Denken nur bedingt dazu in der Lage (vgl. Delfos 2004: 52). Nach Cameron setzt die Fähigkeit, ein Gespräch auf seinen Zuhörer anpassen zu können, mit dem zehnten Lebensjahr ein (vgl. Cameron 2001: 52f).

Bezugnehmend auf Cameron weist McKay daher auf die Schwierigkeiten hin, die bei einer Diagnose des Sprechens entstehen können:

The ability to use language for conversational interaction and oral presentations is not necessarily present in young learners. [...] Thus complexity of oral language assessment of young learners is compounded by these maturational factors: children may not participate because they do not yet have the cognitive and social skills that are needed (McKay 2007: 181).

Die oben dargestellte grobe Einteilung in dialogische und monologische Diskursformen gibt also keinen Hinweis darauf, welche Diskursform für den Schüler schwieriger zu erlernen ist. Monologische Diskursformen weisen z.T. spezifische Merkmale auf, die Grundschulkindern weniger geläufig sind und oft sehr hohe kognitive Anforderungen an die Schüler stellen. Sie müssen z.B. fähig sein, eine Präsentation im Voraus zu planen und an den Gesprächspartner anzupassen. Die Schwierigkeiten bei dialogischen Diskursformen sind hingegen in der Interaktivität bzw. deren schnellem und weniger planbarem Ablauf zu suchen; besonders weil Sprachschüler aufgrund der relativ geringen sprachlichen Ressourcen wenig flexibel reagieren können.

Die Bedeutung von Kommunikationsstrategien beim Sprechen

Fremdsprachenschüler benötigen aufgrund dieser vergleichsweise geringen sprachlichen Möglichkeiten zusätzliche Strategien, um einen Diskurs aufrecht erhalten zu können (Drese 2007: 47ff). Solche Strategien werden Kommunikationsstrategien genannt. Sie können sowohl das eigene Sprechverhalten als auch das des Gesprächspartners beeinflussen.

Drese unterscheidet verschiedene Kommunikationsstrategien: (1) *codeswitching*: Wortschatzlücken werden durch die Erstsprache gefüllt. (2) Paraphrasierungen: Wörter werden umschrieben. (3) *foreignizing*: Morphologisch und/oder phonologisch wird hier die L1-Form an die L2-Form angepasst. „I can see a green [blu:z] (Bluse)“ (ebd.: 49). (4) Neologismen: Wörter werden aus zwei englischen Begriffen zusammengesetzt, wie z.B. *streettrain* für Straßenbahn. (5) Der übergeneralisierte Gebrauch von Strukturen und analogen Wörtern und Substitution.⁴⁷ (6) Entschleunigung des Sprechprozesses, z.B. durch Füllwörter („äh“) oder Wiederholungen von Phrasen. (7) Vermeidungen. (8) Gebrauch des Deutschen (vgl. ebd.: 47ff), sowie parasprachliche und prosodische Mittel, wie z.B. Gestik, Mimik, Blickkontakt, Tonlage etc. (vgl. ebd.: 51f).

47 Drese (2007: 49f) zeigt diese Kommunikationsstrategie z.B. an der Struktur *is wearing*, die ein Schüler für die Beschreibung eines Hundefells einsetzt: „[The dog] is wearing black and brown and white, [...] hair.“ Übergeneralisierungen sind häufig intelligente Fehler, denn die Schüler erkennen hier bereits bestimmte Gesetzmäßigkeiten, wenden sie aber z.B. im falschen Kontext an.

Die oben gezeigten Kommunikationsstrategien können den Sprachlernprozess unterschiedlich beeinflussen, weshalb hier zwischen *Achievement*-Strategien (Problemlösungsstrategien) und Reduktionsstrategien (Vermeidungsstrategien) unterschieden wird (Bygate 1987: 42ff; Wolff 2000: 16). *Achievement*-Strategien sind solche, welche die mündliche Kommunikationskompetenz langfristig immer mehr ausbauen. Reduktionsstrategien helfen dagegen nur, die aktuelle Situation zu meistern, langfristig ist damit aber kein Lernzuwachs verbunden.⁴⁸

Für den Unterricht und die Diagnose des Sprechens sollten m. E. diese Kommunikationsstrategien bekannt sein, besonders weil *Achievement*-Strategien (Problemlösungsstrategien) im Unterricht gezielt gefördert werden können und so den Sprachlernprozess zusätzlich unterstützen. Dies ist besonders dann wichtig, wenn die Schüler schon früh zu einem kreativen Umgang mit Sprache geführt werden sollen.

4.4 Verlauf des mündlichen Spracherwerbs in der Fremdsprache

Der Erwerb einer Fremdsprache zeichnet sich als ein hochkomplexer und höchst individueller Prozess aus (vgl. McKay 2007: 26).⁴⁹ Nach Werlen ist er keine „lineare Abfolge kleiner Schritte“, sondern eine „Kreissbewegung, die immer weiter ausgreift und die verschiedensten Zugänge zum Sprachsystem mobilisiert“. Dabei bilden sich „Überschneidungen von Bekanntem und Unbekanntem“ (Werlen et al. 2008: 21). Es ist auch möglich, dass in diesem zyklischen Erwerbsprozess die „gezielt geforderten und geförderten Kompetenzen unterschiedlich schnell, aber stetig wachsen“ und dass „Schübe, Verzögerungen und Umwege“ (BIG 2008: 8) auftreten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob der Spracherwerb generell in seinem Verlauf erfasst und dargestellt werden kann. Auf einer methodisch-didaktischen Ebene müssten Theorien

48 Wolff unterteilt die Reduktionsstrategien wiederum in eine funktionale und eine formale Unterform: Bei der erstgenannten verändert oder umgeht der Sprecher die eigentliche Funktion des Gespräches, z.B. vermeidet er ein Thema, dem er sich sprachlich nicht gewachsen fühlt und leitet zu einem anderen, ihm genehmeren Thema über (vgl. Wolff 2000: 16). Die formalen Reduktionsstrategien bezeichnen eine sprachliche Vereinfachung der Redebeiträge, um so sprachliche Defizite zu kompensieren. In funktionaler Hinsicht bleibt aber die Aufgabenstellung erhalten. Über *Achievement*-Strategien tritt der Sprecher dagegen quasi die Flucht nach vorn an. Er nutzt sein sprachliches Repertoire, um die Situation zu meistern, und baut dabei gleichzeitig seine Sprachkompetenz aus. Wolff unterscheidet auch hier zwei Unterformen: die *Retrieval*-Strategie und die Kompensationsstrategie (vgl. ebd.: 16). Bei der *Retrieval*-Strategie nutzt der Sprecher z.B. die Hilfe seines Gesprächspartners. Er fragt ihn z.B. nach Wörtern oder Bedeutungen. Bei der Kompensationsstrategie umschreibt er z.B. Wörter und nutzt damit Fähigkeiten, um bestimmte Defizite auszugleichen (vgl. ebd.: 16).

49 McKay beschreibt dies folgendermaßen: “Young language learners, particularly second language learners, are developing new identities in the community and at school. In formal learning settings, the nature of the classroom – the way teachers acknowledge and build on first language experiences knowledge and skills – determines how well children develop their new identities in the second language. [...] Looking at children’s progress in language learning through the windows of identity provided powerful messages that language learning is more than the development of language knowledge (McKay 2007: 31).

zum Sprachentwicklungsprozess dahingehend geprüft werden, inwiefern sie Lehrer bei der Unterrichtsplanung behilflich sein können, z.B. wenn es darum geht, passende Unterrichtsaufgaben auszuwählen oder zu entwickeln. Für die diagnostische Arbeit könnte eine Theorie zu den unterschiedlichen Spracherwerbsphasen für die Einschätzung der erworbenen Fähigkeiten interessant sein und auch die Frage der Fehlertoleranz beeinflussen.

Im Folgenden werde ich daher eine aktuell vorherrschende Theorie zu möglichen Phasen des frühen Spracherwerbsprozesses darstellen. Grob unterschieden wird zwischen den Phasen der Reproduktion bis hin zur Produktion.⁵⁰ Drese stellt diesen Phasen noch die Phase der Imitation voran und beschreibt sie folgendermaßen (vgl. Drese 2007: 45):

Imitation: Ein unmittelbares und zeitlich nicht versetztes Nachsprechen eines Wortes oder einer Phrase. Die Imitation dient der Übung besonders von Aussprache und Intonation und hat keine funktionale Bedeutung für die Kommunikation.

Reproduktives Sprechen: Die unveränderte Wiedergabe des Gehörten. Die Kinder verstehen die funktionale Bedeutung des Wortes. Die Wiedergabe ist hier im Gegensatz zur Imitation zeitlich versetzt.

Teilreproduktion: Hier wird ein Teil der Äußerung unverändert wiedergegeben, während ein anderer Teil geringfügig verändert und dem Kontext angepasst wird.

Produktives Sprechen: Der Schüler zeigt die Fähigkeit, Redeabsichten frei zu gestalten. Zuvor eingeprägte Phrasen können hierfür zerlegt, neu zusammengesetzt und als variable Ausdrucksweisen verwendet werden.

Imitatives und reproduktives Sprechen stellen hiernach eine wichtige Vorstufe für das produktive Sprechen dar. Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Dittfurth zeigen dies folgendermaßen:

In the beginning, learners' language production is predominantly imitative and reproductive. It is based on simple models of language use and requires ample exposure to language and listening comprehension (Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Dittfurth 2009: 54).

Die Kinder können sich in dieser ersten Phase mit der Artikulation und der Phrasierung vertraut machen und sich dadurch festgefügte sprachliche Einheiten bzw. *chunks* (vgl. Engel 2008: 37, Cameron 2001: 50) einprägen. Engel zufolge bietet das Erlernen solcher sprachlichen Einheiten den Kindern die Gelegenheit, „sprachlich aktiv zu werden und zu erleben, dass sie mit ihren Äußerungen etwas bewirken können“. Damit werde „’echtes’ authentisches Sprachhandeln [schon

⁵⁰ Progressionsmodelle zum Spracherwerbsprozess, die Phasen der Reproduktion bis hin zur Produktion nachzeichnen, sind z.B. bei Diehr (2006a: 12; 2006b:37) oder Mindt und Schülter (2003: 42f) zu finden.

frühzeitig] möglich“ (Engel 2008: 37). Später, auf der Ebene der „Produktion“, können die Lernenden dann erkennen, wie diese Wortgebilde aufgebaut sind, und sie entsprechend aufbrechen und anpassen (vgl. Cameron 2001: 50; Willis 2003: 32). Drese zufolge bewegt sich das sprachliche Niveau in der Grundschule zwar schwerpunktmäßige auf einer imitativen, reproduktiven und teilproduktiven Ebene (vgl. Drese 2007: 46f). Laut Westkamp dürfen die jungen Sprachlerner aber dennoch nicht unterschätzt werden. Sie gehen „sehr viel bewusster mit dem Erlernen der Sprache“ um als bisher angenommen, „erleben das Erlernen der Fremdsprache als Bewältigung eines spezifischen Problems und setzen dabei Lernstrategien ein“ (Westkamp 2009: 52ff). Die Erkenntnis, dass sich im Spracherwerb eine Progression von einem imitativen zu einem produktiven Sprachgebrauch abzeichnet, darf also auf einer methodisch-didaktischen Ebene nicht zu einem Anfangs-Englischunterricht führen, der die Schulkinder nur durch das korrekte Nachsprechen vorgefertigter Spracheinheiten unterfordert. Engel mahnt: „Stehen am Anfang in der Phase des Heranführens und Vertrautwerdens mit der Sprache Phasen des Rezipierens, Imitierens und Reproduzierens im Vordergrund [...], so brauchen die Kinder zunehmend Möglichkeiten zur Produktion und Konstruktion“ (Engel 2009: 200). Dreßler zufolge wird „eine große Chance“ verschenkt, wenn die Schüler lediglich Sprachstrukturen trainieren.

„Natürlich lernen die Kinder Strukturen durch das Nachsprechen eines Beispieldialoges auch kennen“, aber erst durch „das Erfinden eines eigenen Dialoges erfahren die Lernenden [...], dass sie selbst in der Lage sind, etwas auszudrücken, und erproben in einer spielerischen Situation den Ernstfall“ (Dreßler 2012: 236).

Sprachschüler sollten also frühzeitig auch zu produktivem bzw. kreativem Sprechen motiviert werden (vgl. Engel 2008: 37; Groot-Wilken und Thürmann 2007: 33; Kierepka 2008: 39; Schocker-von Ditfurth 2009: 12; Werlen et al. 2008: 15).

Im Rahmen der WiBe-Studie konnte Werlen dabei zeigen, dass Sprachanfänger neben einem hohen Kreativitätspotenzial auch über die „erstaunliche Fähigkeit zur Hypothesenbildung“ verfügen, die sie in die Lage versetzt, „aus dem Sprachangebot der Lehrkraft sowohl diejenigen Hinweise zu entnehmen, die sie zur Verstehenskonstruktion brauchen als auch Nachfragen zu äußern, die ihrem Sprachverständnis zuarbeiten“ (Werlen et al. 2008: 23). Werlen zufolge ist das „Ringens um Verständnis“ und der Wunsch, „kommunizieren und in eine Lerninteraktion eintreten“ zu können, stark ausgeprägt und sollte daher im Unterricht entsprechend genutzt werden (Werlen et al. 2008: 23). Methodisch-didaktisch bedeutet dies, dass Lehrerinnen interessante kommunikative Situationen schaffen müssen.⁵¹ Dabei gilt es m.E., die Balance zwischen Über-

51 Wie dies gelingen kann, wird anhand eines aufgabenorientierten Ansatzes auf Seite 54 gezeigt.

und Unterforderung zu finden: Die Schüler brauchen einerseits einen sicheren sprachlichen Rahmen, in dem sie auf gefestigte Strukturen zurückgreifen können, andererseits müssen sie mit motivierenden und kurzweiligen Situationen konfrontiert werden, in denen sie ihre Sprache kreativ nutzen und erproben können. Nach den Ergebnissen der EVENING-Studie sollten die Lehrkräfte „ermutigt werden, ihren Unterricht zu öffnen und den Schülerinnen und Schülern mehr Raum zu geben für einen konstruktiven und experimentierenden Umgang mit der Sprache“ (Engel 2008: 37). Werlen stellt hierbei gerade die Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerin bzw. zwischen Schülern und Schülern als eine wichtige Ausgangslage dar, in der auf der Basis von Hypothesenbildung und Reflexion Spracherwerb möglich ist (vgl. Werlen et al. 2008: 15). Nach Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth muss die Lehrerin daher die Fähigkeit haben, Situationen zu erkennen, die sich für spontane Sprechabsichten eignen, und in der Lage sein, die Schüler in ihrer Redeabsicht zu unterstützen (vgl. Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 54).⁵²

Werlen et al. nennen „das analytische Erfassen des Gesprochenen – das Reflektierende“ und den „Dialog, in dem Lernende aktiv nach Lösungen suchen“ (Werlen et al. 2008: 15) als die wichtigsten Herausforderungen beim Spracherwerb, die sich kaum in eine lineare Abfolge fassen lassen.

Beruhend auf der Erkenntnis, dass der Spracherwerbsprozess sich in einer zyklischen und nicht linearen Abfolge vollzieht, in dem der kreative Sprachgebrauch schon früh Bedeutung erfährt, eignet sich die Betrachtung der Phasen der Imitation bis hin zur Produktion m.E. auf einer diagnostischen Ebene lediglich dazu, eine wertschätzende Haltung für die Leistung der Schüler auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen zu entwickeln. So sollten die Lehrerinnen die beachtliche imitative Leistung der Schüler erkennen, die darin besteht, die Bedeutung und den Klang eines Wortes oder einer Wortfolge genau zu erfassen und wiederzugeben, während die reproduktive Leistung darin zu finden ist, die Wörter und Wortfolgen auch an einem späteren Zeitpunkt zu einem passenden Kontext wieder abrufen zu können. Die große produktive Leistung besteht dann darin, auf der Grundlage von Hypothesenbildung und des zuvor Gelernten, Sprache

52 Kierepka zeigt allerdings, dass das Sprechen der Kinder im Grundschulunterricht noch nicht gut funktioniert: „Wenn Lehrer(innen) am Ende der Grundschule das Können der Schüler(innen) im Sprechen einschätzen sollen, stellen sie häufig fest, dass zwar eine hohe Bereitschaft zum Sprechen und auch eine Unbefangenheit bei fast allen Schüler(inne)n besteht, die Sprachproduktion jedoch meist nicht über auswendig gelernte Sprachmuster hinausgeht. Die Realisierung echter Sprechabsichten fällt den Kindern sehr schwer. Ein Grund dafür ist, dass ihnen häufig die sprachlichen Mittel fehlen. Aber ein weitaus wichtiger Grund ist, dass ihnen zu wenig Gelegenheit zum Ausprobieren in freien Sprachäußerungen gegeben wird“ (Kierepka 2008: 39).

experimentell in einen neuen Kontext einzupassen und für die eigenen Bedürfnisse nutzbar zu machen. In der Phase der Produktion muss aber gleichzeitig eine besondere Fehlertoleranz bestehen, denn ein experimenteller Umgang mit Sprache bewirkt zwangsläufig eine sehr viel höhere Fehlerquote als das Abrufen vorgefertigter und gefestigter Strukturen. Hier gewinnt der Leitsatz „fluency before accuracy“, der z.B. in einem aufgabenorientierten Unterricht (siehe Seite 54ff) besondere Priorität hat, für die diagnostische Arbeit an Bedeutung.

4.5 Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Der aufgabenorientierte Unterricht ist ein methodisch-didaktischer Ansatz, durch den es gelingt, interessante kommunikative Situationen zu schaffen, in denen Sprache als etwas Lebendiges erlebt werden kann. Sprache als Mittel der Kommunikation dient in einem aufgabenorientierten Unterricht dem Austausch von Bedeutungen und wird in ihrer Realisierung somit „nicht als abstraktes System aus Wörtern, Sätzen und Regeln“ (Werlen 2008: 8) verstanden. In der englischsprachigen Literatur ist dieser Ansatz auch unter dem Begriff *task-based language learning* (TBLL) oder *task-based language teaching* (TBLT) bekannt.

Die *Aufgabe* hat im aufgabenorientierten Unterricht eine besondere Bedeutung und setzt sich damit von übrigen Unterrichtsaktivitäten ab (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth: 2011: 22). In der wissenschaftlichen Literatur lassen sich zahlreiche Definitionen finden, die unterschiedliche Aspekte von Lernaufgaben in den Vordergrund rücken. Allen gemein ist, dass die Fremdsprache in der Aufgabe dazu genutzt wird, ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen, wie z.B. die Definition von Willis zeigt:

Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome (Willis 2003: 23).

M.E. muss im Grundschulunterricht eine Aufgabe den Schüler soweit motivieren können, dass er bereit ist, sich voll und ganz auf diese einzulassen (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2011: 22) und damit sämtliche fremdsprachliche Ressourcen für das Erreichen des kommunikativen Ziels einzubringen, wie auch in van Brandes Definition deutlich wird:

A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use for language (van Branden 2006: 4).

Dadurch entsteht, so die Annahme, eine besonders intensive Sprachlernsituation (*deep processing*) (Cameron 2001: 85). Die sich in diesem Prozess entwickelnde Kommunikation ist authentisch, denn es geht um die tatsächliche Aushandlung von Bedeutungen (vgl. Willis 2003: 24), die

in einer ähnlichen Form auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden könnte. Damit Schüler aber bereit sind, sich auf eine Aufgabe in dem oben beschriebenen Maße einzulassen, müssen sie einen *persönlichen* Zweck in der Ausführung der Aufgabe erkennen können, für den es sinnvoll erscheint, die Fremdsprache zielgerichtet einzusetzen (vgl. van Branden 2006: 4). Nach Schocker-von Ditfurth gelingt dies im Grundschulunterricht z.B., wenn Aufgaben die natürliche Neugier von Schülern befriedigen und sie bei ihrer Bewältigung z.B. etwas Spannendes herausfinden können (Schocker-von Ditfurth 2004b: 25). Verhelst betont die Notwendigkeit eines hohen funktionalen Wertes der Sprachanwendung, der zu konkreten, direkt nachvollziehbaren Reaktionen führt (vgl. Verhelst 2006: 203).

Die Auseinandersetzung mit einer Aufgabe bezieht ein ganzheitliches Lernen (vgl. van Branden 2006: 5) ein und stellt einen Rahmen für verschiedenartige Aufgabenausführungen (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2011: 65f). Dadurch beschränkt sich die Auseinandersetzung mit einer Aufgabe auch nicht auf einzelne Teilkompetenzen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), sondern kombiniert diese je nach Aufgabenstellung und kommunikativem Zweck.

M.E. liegt ein besonders wichtiger Aspekt der Aufgabenorientierung darin, dem individuellen Sprachniveau der Schüler entsprechend differenziert arbeiten zu können.⁵³ Je nachdem, wie offen eine Aufgabe gestellt wird, haben die Schüler eine gewisse Gestaltungsfreiheit (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2011: 65f; Willis 2003: 24). So kann eine Schülerin z.B. bei der Beschreibung eines selbst gemalten Bildes einen schwierigeren und komplexeren Wortschatz wählen, während eine andere Schülerin sich auf einen einfachen Wortschatz für die Beschreibung ihres Bildes beschränkt.

Das Erreichen eines bestimmten kommunikativen Ziels geht auf der Ebene der Unterrichtsplanung immer mit einem bestimmten inhaltlichen und einem fremdsprachlichen Lernziel *language learning goal* (Cameron 2001: 31) einher. Die Lehrerin plant also im Vorfeld, was die Schüler durch Auseinandersetzung mit der Aufgabe lernen sollen. Die Wahl der fremdsprachlichen Lernziele richtet sich auf einer übergeordneten Ebene nach bestimmten Vorgaben, z.B. durch den Bildungsplan, auf einer untergeordneten Ebene nach den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder in ihrem Klassenkontext.⁵⁴ Das Erreichen dieser Lernziele wird durch einen sequenzier-

53 Das erfolgreiche Lösen einer Aufgabe hängt stark von den individuellen lernpsychologischen Voraussetzungen (z.B. Gedächtnis, Persönlichkeitsmerkmale, Motivation, Sprachbewusstsein etc.) der Kinder (vgl. Böttger 2005: 26ff), die Qualität des Lernklimas und der Lerngruppe (vgl. ebd.: 26ff) und die Art und Weise, wie die Lehrkraft Unterstützungsmaßnahmen (*task support*) (vgl. Cameron 2001: 25ff) vornimmt, ab.

ten Aufgabenaufbau unterstützt, der die Schüler schrittweise befähigt, die Herausforderungen der Aufgabe zu meistern.⁵⁵

4.6 Gibt es einen geeigneten Referenzrahmen zur Diagnose des Sprechens?

In der Diagnostik ist der Vergleich „von zwei Zuständen: Einem – wie auch immer - festgestellten Ist-Zustand“ und einem „Soll-Zustand“ wichtig (Paradies, Linser und Greving 2007: 27). Ein solcher kriterienorientierter Vergleich (vgl. Seite 105) kann aber nur aufgestellt werden, wenn es einen entsprechenden Referenz- bzw. Orientierungsrahmen gibt, anhand dessen der Soll-Zustand bestimmt werden kann. Einen solchen Referenzrahmen finden Lehrkräfte z.B. im jeweiligen Bundesland entwickelten Bildungsplan mit den dazugehörigen Bildungsstandards. Der baden-württembergische Bildungsplan knüpft in seiner Lernzielbestimmung wiederum am GER (Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen) an (vgl. Gutwerk und Elsner 2006). Dem GER liegt ein aufgabenorientierter Ansatz zugrunde (vgl. Raith 2011: 59f). Im Folgenden soll geprüft werden, inwiefern sich der GER als Referenzrahmen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule eignet.

Der Allgemeine Europäische Referenzrahmen

Der *Allgemeine Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) beschreibt linguistische, pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen. Bei dieser Beschreibung dominiert ein „funktional-pragmatisch fundierter Sprachhandlungsbegriff“ (Zydati 2005: 6).⁵⁶ Das Referenzwerk wurde vom Europarat verabschiedet, um eine „gemeinsame Basis [...] für die Entwicklung von ziel-

54 Eine sehr gute zusammenfassende Darstellung zur Aufgabenorientierung ist bei Raith (2011), Seite 54-80 zu finden.

55 Sequenziert wird der aufgabenorientierte Unterricht in spezifische Unterrichtsphasen (*stages*) (Cameron 2001: 31) in einem sog. Aufgabenzyklus (*framework*) (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2011: 94; Willis 2003: 39). Zunächst werden in einer Phase der *preparation* (Cameron 2001: 31) bzw. *pre-task* (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2011: 95; Willis 2003: 42; Ellis 2003a: 244), die Schüler vorbereitet, indem sie z.B. emotional auf die Aufgabe eingestimmt werden, inhaltliches und sprachliches Vorwissen reaktiviert wird und notwendige Sprachmittel eingeführt und vorentlastet werden. Anschließend treten die Schüler in die Phase der *core activity* (Cameron 2001: 32) bzw. des *task cycle* (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2011: 98; Willis 2003: 53) oder *during-task phase* (Ellis 2003a: 249). Hier wird die zentrale Aufgabenstellung (Willis 2003: 53f) bearbeitet und Ergebnisse präsentiert (Willis 2003: 58f). Die abschließende Phase des *follow up* (Cameron 2001: 32) bzw. der *post-task* (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2011: 100) dient Cameron zufolge dazu, das Erlernte zu vertiefen und zu üben. Willis zufolge wird an dieser Stelle die Aufmerksamkeit auf sprachliche Aspekte (*language focus*) gelegt (vgl. Willis 2003: 101f). Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth heben hervor, dass die Schüler hier in eine Phase der Reflexion und des Feedbacks eintreten. Sie ist auch geeignet, um ein *formative assessment* (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2011: 100) anzuschließen, was aus einer diagnostischen Sicht besonders interessant ist.

56 Schocker-von Ditzfurth und Müller-Hartmann sprechen von einem handlungs- und aufgabenorientierten Sprachlernansatz (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditzfurth 2005b: 3).

sprachlichen Lehrwerken, curricularen Richtlinien, Prüfungen und Lehrwerken usw. in ganz Europa“ zu schaffen (Goethe-Institut Inter Nationes 2001: 14). Ein Sprachschüler muss demzufolge in der Lage sein, „die Herausforderungen der Kommunikation über sprachliche und kulturelle Grenzen hinaus anzunehmen und zu meistern“ (ebd.: 9). Mit dem Erwerb dieser Kompetenzen soll interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit erreicht werden. Auf sechs verschiedenen Niveaustufen werden die benötigten Kompetenzen beschrieben, zusammengefasst und als „*can-do statements*“ formuliert.⁵⁷

Für die Diagnose des Sprechens im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ist der GER aber nicht geeignet, da es sich bei diesem um ein allgemeines Regelwerk handelt, das sich nicht auf eine bestimmte Sprache bezieht. Somit kann der GER auch nicht im Detail auf konkrete „Bausteine der Sprache“ (vgl. Mindt und Wagner 2007: 33) Bezug nehmen. Dies ist aber eine Voraussetzung, um ihn für das Lernen und für die Ermittlung und Bewertung des Gelernten als Bezugsrahmen einzusetzen.⁵⁸ Als allgemeines Regelwerk kann der GER auch nicht spezifische Sprachlernkontexte und deren Rahmenbedingungen berücksichtigen (vgl. Schocker-von Ditfurth 2004a: 38). So fehlt Mindt und Wagner zufolge z.B. „die Berücksichtigung der Adressaten und Ziele der Primarstufe“ (Mindt und Wagner 2007: 31). Der GER, der sich am Fremdsprachenlernen von Erwachsenen orientiert, enthält z.B. keine Themen aus der Lebenswelt von Grundschulkindern (vgl. Schlüter 2004: 120f; Schocker-von Ditfurth 2004a: 38).

Grundsätzlich sind die Beschreibungen der *can-do statements* für die verschiedenen Niveaustufen sehr allgemein gehalten. Zydatiś spricht von der Problematik der „Vagheit in der Skalierung, die weitgehend über graduelle Adjektive, Adverbien und Mengenangaben verläuft“ (Zydatiś 2005: 7). Mindt und Wagner kritisieren die Wahl der Verben, die nicht klar macht, „ob die Lernenden sprechen oder schreiben sollen und aufgrund welcher Anlässe dies geschehen soll“ (Mindt und Wagner 2007: 31). Zydatiś bemängelt hinsichtlich des GER außerdem, dass der kommunikative Aspekt von Sprache zu wenig Berücksichtigung findet.

57 Die Kompetenzstufe A1 für den Bereich der allgemeinen mündlichen Interaktion lautet z.B.: „Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt“ (Goethe-Institut Inter Nationes 2001: 79).

58 Mindt und Wagner zufolge bleibt z.B. bei der Formulierung „kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden“ unklar, welche Wörter verwendet werden sollen, welche grammatischen Strukturen genutzt werden, welche Satzarten (Aussage, Fragesätze, verneinte Sätze) diagnostiziert werden sollen und inwiefern es auf Aussprache und Intonation ankommt (vgl. Mindt & Wagner 2007: 33).

Ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Bildungsstandards, die auf einem pragmatischen Sprachhandlungsbegriff beruhen, brauchen letztendlich – für sprachproduktive Leistung – ein integriertes ganzheitlich-analytisches Bewertungsverfahren. In ein derartiges Bewertungsschema müssen gleichermaßen inhaltlich-kommunikative und sprachliche Kriterien einfließen. Bisher haben alle Fassungen des Referenzrahmens davon Abstand genommen [...], das Kriterium ‚Inhalt‘ in derartige Raster zu integrieren. Man geht offenbar davon aus, dass sich, *CONTENT* nicht reliabel genug skandieren lässt (Zydati 2005: 7).

Trotz der vielfältigen Kritik hat der GER aber m. E. auch Vorteile. So verwendet er die Formulierung von Knnensbeschreibungen, die sich bewusst von einer Fehlerorientierung abwenden und die Aufmerksamkeit stattdessen auf die Fähigkeiten lenken. Diese Fhigkeitsbeschreibungen werden dann auf unterschiedlichen Niveaus dargestellt. Das macht wiederum eine Einteilung der diagnostizierten Kompetenzen auf bestimmten Stufen möglich und verleiht der Lehrerin so ein Bild darüber, auf welcher Stufe ein Schüler sich im Rahmen einer bestimmten Diagnose befindet. Eine direkte Übertragung des GER in die Grundschuldidaktik ist, wie oben dargestellt, zwar nicht möglich, dennoch ist eine Orientierung an dem Prinzip des GERs, Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus zu beschreiben, m. E. durchaus sinnvoll. Wichtig ist es nun, diese Kompetenzbeschreibungen und Niveaus an das Grundschulenglisch anzupassen und Themen zu wählen, die aus der Erfahrungswelt der Kinder stammen.⁵⁹

59 Die in meinem Ausbildungsmodul eingesetzten Beobachtungsbögen orientieren sich an dem Prinzip der Knnensbeschreibungen und Niveaustufeneinteilung (siehe Seite 205).

I Teil II: Studie

5 Forschungsdesign

5.1 Forschungsfragen

In der hochschuldidaktischen Fremdsprachenlehrausbildung fehlen, wie auf Seite 37f gezeigt, empirisch entwickelte Konzepte zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen für den Primarstufenbereich. Daher verfolgt meine Studie das Ziel, ein Ausbildungsmodul für die erste Phase der Fremdsprachenlehrerbildung zu entwickeln, in dem die zukünftigen Grundschullehrer die benötigten diagnostischen Kompetenzen erlernen können. Diese diagnostischen Kompetenzen sollen es ihnen ermöglichen, in einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht sowohl die Sprechkompetenz selbst, als auch die individuellen und kontextbedingten Voraussetzungen zu dieser Sprechkompetenz von Grundschulern zu erfassen und richtig einzuschätzen. Daraus ergeben sich die zwei zentralen Forschungsfragen meiner Studie:

- 1.) Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende, um in einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht das Sprechen und die Einflussfaktoren des Sprechens der Schüler diagnostizieren zu können?
- 2.) Wie können zukünftige Fremdsprachenlehrer der Grundschule diagnostische Kompetenzen im grundständigen Studium erlernen?

Folgende Tabelle illustriert zunächst einen Überblick über die Untersuchungsschritte mit den dazugehörigen Forschungsfragen, den von mir gewählten Forschungsmethoden und den Datenerhebungsinstrumenten. Anschließend begründe ich die Wahl des Forschungsansatzes zur Beantwortung der Forschungsfragen. Die einzelnen Phasen der Untersuchungsschritte werde ich mit Hilfe einer Grafik auf Seite 61f genauer beschreiben.

| Untersuchungsschritte | Forschungsfragen | Datenerhebungsinstrumente ⁶⁰ |
|--|---|---|
| Phase A: Experteninterviews | 1. Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende, um in einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht das Sprechen und die Einflussfaktoren des Sprechens der Schüler diagnostizieren zu können? | a) Bisheriger Forschungsstand b) Experteninterviews <i>(Audiodaten: transkribiert)</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> Welche diagnostischen Kompetenzen müssen Fremdsprachenlehrkräfte der Grundschule aus Sicht der Experten (Kinder- und Jugendpsychiater, Hochschuldozenten, Lehrkräfte) haben? Wie können nach Expertenmeinung diagnostische Kompetenzen im grundständigen Studium ausgebildet werden? | Experteninterviews |
| Phase B/C/D: Aktionsforschung mit Fallstudien | 2. Wie können zukünftige Fremdsprachenlehrer der Grundschule diagnostische Kompetenzen im grundständigen Studium erlernen? | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Welche Kompetenzen in der Diagnostik bringen Studierende zu Beginn der Studie bereits mit? | a) Eingangsaufgabe (<i>schriftliche Daten</i>) b) Eingangstest/Ausgangstest (<i>schriftliche Daten</i>) c) Testfragebogen (<i>schriftliche Daten</i>) d) Zwei retrospektive Leitfadeninterviews (<i>Audiodaten: transkribiert</i>) e) Fragebogen zur Seminareinheit (<i>schriftliche Daten</i>) |
| | <ul style="list-style-type: none"> Inwieweit nehmen die Studentinnen und Studenten durch das Ausbildungsmodul einen Zuwachs an diagnostischer Kompetenz bei sich selbst wahr? | a) Schriftliche Reflexionen (<i>schriftliche Daten</i>) b) Lernerprofile (<i>schriftliche Daten</i>) c) Zwei retrospektive Leitfadeninterviews d) Präsentationen (<i>Videodaten transkribiert</i>) e) Hausarbeit/Zulassungsarbeit (<i>schriftliche Daten</i>) |
| | <ul style="list-style-type: none"> Welche Eigenschaften des Ausbildungsmoduls (Prinzipien, Aufgaben, Diagnoseinstrumente, Unterrichtsthemen) haben aus Sicht der Studentinnen geholfen, diagnostische Kompetenzen zu erwerben? Inwiefern war die Aneignung diagnostischer Kompetenzen durch das Ausbildungsmodul aus Sicht der Studentinnen nachhaltig? | a) Schriftliche Reflexionen b) Lernerprofile c) Zwei retrospektive Leitfadeninterviews d) Präsentationen |

⁶⁰ Die verschiedenen Datenerhebungsinstrumente werden auf Seite 238ff ausführlich vorgestellt und beschrieben.

Der Beantwortung dieser Forschungsfragen liegt ein empirisch-qualitativer Forschungsansatz zugrunde (siehe Seite 65). Die qualitative Sozialforschung eignet sich m.E. am besten zum Erreichen meines Ziel, denn sie arbeitet mit „hypothesen- und theoriegenerierenden Verfahren“ (Bennewitz 2011: 46). Theoriegenerierende Verfahren sind für die Konzeption meines Ausbildungsmoduls entscheidend, denn es geht hier darum, Theorien darüber zu entwickeln, wie diagnostischen Kompetenzen gelehrt und gelernt werden können. In der qualitativen Sozialforschung soll die Forscherin bei dieser Theoriegenerierung möglichst unvoreingenommen vorgehen. Diese Unvoreingenommenheit und Offenheit ermöglicht es, neue methodisch-didaktische Wege zu finden und zu untersuchen. Die dabei typische „Zirkularität und die grundsätzlich entwicklungsoffene Anlage des Forschungsprozesses“ (Bennewitz 2011: 47) qualitativer Forschung eignet sich für meine Problemstellung, denn sie ermöglicht es, Forschungsergebnisse in den weiteren Forschungsverlauf wieder einzubringen und zu prüfen. So lassen sich z.B. methodisch-didaktische Ideen zur Modulkonzeption gezielt weiterentwickeln. Qualitative Forschung versteht die Datengewinnung außerdem „als kommunikative[n] Prozess zwischen Forschenden und den Beforschten“ (ebd.: 47). Dies ist m.E. für die Theoriegenerierung für meine Modulkonzeption besonders fruchtbar, da durch das Zusammenführen der Perspektiven der unterschiedlichen Modulteilnehmer ein größeres Verständnis für Lehr- und Lernprozesse gewonnen werden kann, als wenn nur die Perspektive der Forscherin betrachtet wird.

Im Verlauf meiner Studie arbeitete ich mit Experteninterviews (siehe Seite 71), Aktionsforschungszyklen, die ich in Anlehnung an Altrichter und Posch (2007) durchführte (siehe Seite 152), und Fallstudien, die ich in meinen letzten Aktionsforschungszyklus integrierte (siehe Seite 237). Die Wahl dieser einzelnen Forschungsmethoden begründe ich auf Seite 71.

5.2 Übersicht des Forschungsverlaufs

Folgende Grafik illustriert nun den chronologischen Verlauf meiner Studie. Das Zusammenspiel der verschiedenen Methoden führt mich zu einem multimethodischen Forschungsdesign, in dem die Ergebnisse meiner verschiedenen Methoden Grundlage für weitere Forschungsschritte bilden, wie ich im Folgenden zeigen werde.

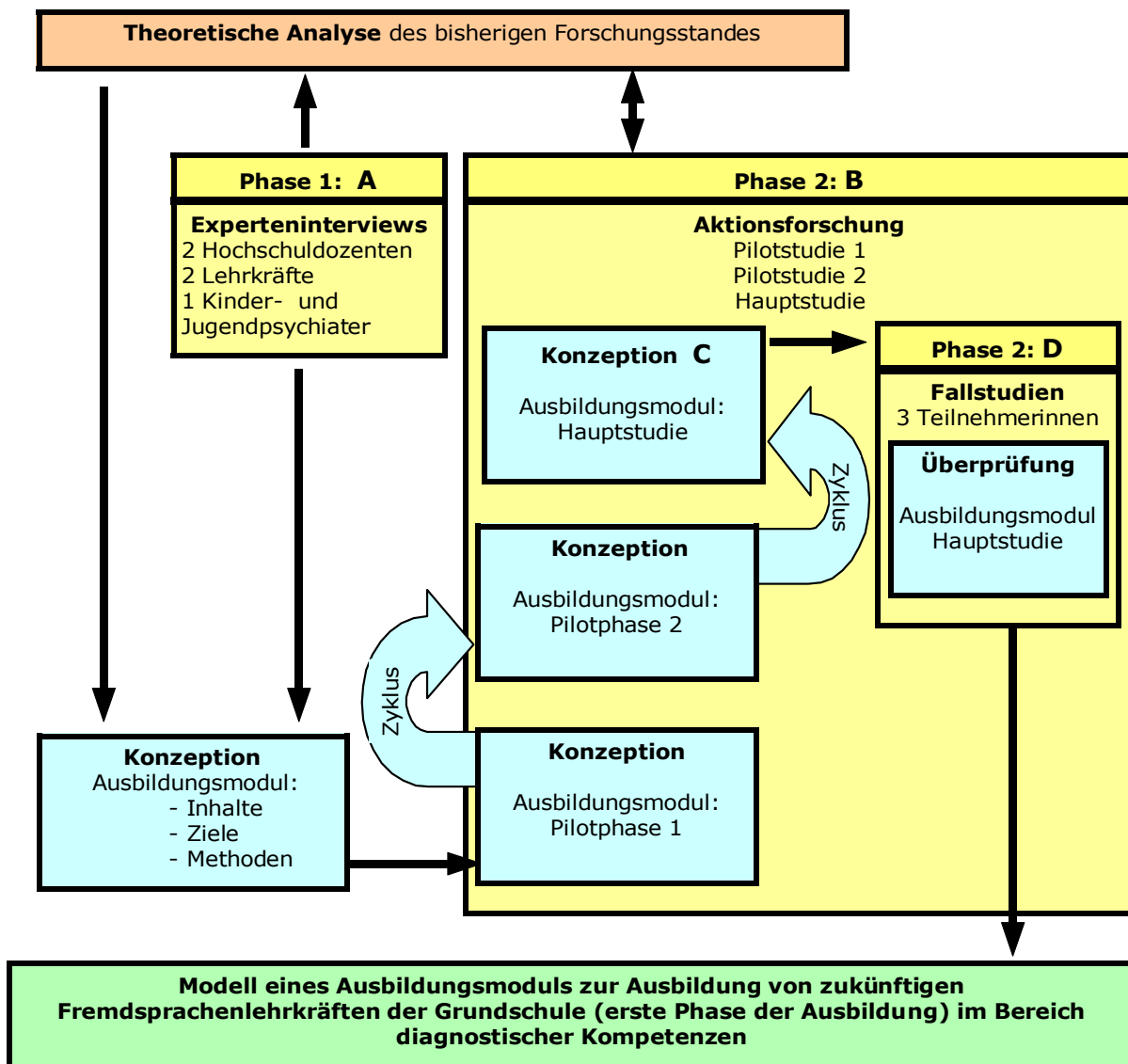


Abbildung 2: Multimethodisches Forschungsdesign (A. Weh)

Grundlage für die Konzeption meines Ausbildungsmoduls waren eine *theoretische Analyse des bisherigen Forschungsstandes*, *leitfadengestützte Experteninterviews* und *Aktionsforschungszyklen*, durch die ich meine Konzeption des Ausbildungsmoduls praxisorientiert entwickelte, überprüfte und weiterentwickelte. Die Ergebnisse dieser drei Untersuchungen bestimmten die Ziele, Inhalte und Methoden meines Ausbildungsmoduls.

Die *theoretische Analyse des bisherigen Forschungsstandes* erfolgte zunächst vor der ersten Konzeption des Ausbildungsmoduls. Hier hatte sie für mich die Funktion, einen Überblick über den Forschungsstand zu diagnostischen Kompetenzen und deren Ausbildung zu erhalten. Später erfolgte sie aber auch begleitend zu den Experteninterviews und den Aktionsforschungszyklen. Hier hatte die *theoretische Analyse* die Funktion, Ergebnisse der Studie vertiefend und kritisch zu

betrachten. Es wurde z.B. durch die Experteninterviews deutlich, dass die Experten einen förderdiagnostischen Ansatz vertraten. Die Bedeutung dieses Ansatzes konnte über die theoretische Analyse der wissenschaftlichen Literatur nochmals vertiefend analysiert und verstanden werden (siehe Seite 92ff).

Die zweite Grundlage für die Konzeption des Ausbildungsmoduls wurde empirisch, durch leitfadengestützte Experteninterviews (Phase 1: A), gelegt. Die Ergebnisse dieser Experteninterviews lieferten das Material für ein Kompetenzmodell (siehe Seite 140f), das zeigen sollte, welche spezifischen diagnostischen Kompetenzen Lehrerinnen im fremdsprachlichen Grundschulunterricht haben müssen, um die mündliche Sprachkompetenz der Schüler diagnostizieren zu können. Dieses Modell war die Grundlage für die Entwicklung der Ausbildungsziele und möglicher Inhalte und Methoden des Ausbildungsmoduls (siehe Seite Fehler: Referenz nicht gefundenff).

Die dritte Grundlage für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Ausbildungsmoduls stellten Aktionsforschungszyklen (Phase 2: B) dar. In diesen unterrichtete ich selbst und untersuchte und veränderte dabei meine Konzeptionen des Moduls.

Die Aktionsforschungszyklen fanden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Fachbereich Englisch statt. Der zeitliche Rahmen und Ablauf wurde durch den Hochschulkontext vorgegeben: Jeder Forschungszyklus umfasste die Gesamtlänge eines Semesterzeitraumes, d.h. ca. 30 Stunden pro Semester. Zeitlich verliefen die Forschungszyklen (erste Pilotstudie, zweite Pilotstudie und Hauptstudie) nacheinander, mit jeweils ein paar Wochen Pause, bedingt durch die Semesterferien. Aus forschungsmethodischer Sicht war diese Unterbrechung⁶¹ günstig, denn sie eröffnete die Möglichkeit, die erhobenen Daten zu sichten, eine Auswahl zu treffen und zu analysieren. Damit konnten Erkenntnisse aus den Daten wieder in den nächsten Forschungszyklus einfließen, was zu Veränderungen des folgenden Forschungszyklus und der damit zusammenhängenden Modulgestaltung führte.⁶²

Die abschließende *Überprüfung* des Ausbildungsmoduls erfolgte im Anschluss an den letzten Forschungszyklus, die Hauptstudie (C), und ist Teil der Aktionsforschung. Hier nahm ich Fall-

61 Es handelte sich um neun Wochen im Anschluss an das Wintersemester und elf Wochen im Anschluss an das Sommersemester.

62 Idealerweise werden in der qualitativen Forschung zirkuläre Forschungsstrategien angewendet (vgl. Bennewitz 2010: 48), was bedeutet, dass Forschungsschritte mehrmals durchlaufen werden sollen. Nach jeder Teilphase werden dann Entscheidungen über weitere zu beobachtende Situationen oder zu befragende Personen getroffen, die dann den weiteren Verlauf der Studie bestimmen (vgl. ebd.: 49). Diese Zyklen zielen darauf ab, das bestehende Vorverständnis sukzessiv zu erweitern und zu präzisieren.

studien (Phase 2: D) von drei Teilnehmerinnen vor⁶³. Ein wichtiger Aspekt der Studie war hier u.a die Frage nach der Nachhaltigkeit dessen, was die Teilnehmerinnen in der Veranstaltung gelernt hatten. Ich strebte keine flüchtige Wissensvermittlung durch das Modul an. Vielmehr wollte ich, dass die Studierenden Fähigkeiten erwerben konnten, die sie auch zukünftig, besonders für die berufliche Praxis, nutzen könnten.⁶⁴ Aus diesem Grunde wurde ein weiteres leitfadengestütztes Interview mit diesen Teilnehmerinnen⁶⁵ ca. zwei Jahre später durchgeführt. In dieser Befragung sollten die Studierenden Stellung dazu beziehen, von welchen Fähigkeiten, die sie ausdrücklich im Ausbildungsmodul erworben hatten, sie in der Schulpraxis noch profitieren konnten.⁶⁶ Die Fragestellungen der Fallstudien zeigen deutlich, dass es mir hier um subjektive Einschätzungen der Studentinnen geht. Ergebnis der Studie ist ein empirisch entwickeltes und überprüftes Modell eines Moduls zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen.

Bei der Darstellung der Studie muss ich mich auf bestimmte Schwerpunkte beschränken. Besonders wichtig erscheint mir dabei zunächst die ausführliche Darlegung der Ergebnisse der Experteninterviews, da dadurch die Basis für die Konzeption des Ausbildungsmoduls gelegt wurde. Wichtig ist auch die Beschreibung der Modulkonzeption in der Hauptstudie als letzte Version nach den drei Forschungszyklen. Schließlich ist mir die Darstellung der Fallstudien wichtig, da sie eine neue Perspektive auf die Konzeption des Ausbildungsmoduls eröffnen. Nur angedeutet und beispielhaft verkürzt stelle ich die Ergebnisse der Auswertungen zwischen den einzelnen Forschungszyklen dar. Eine ausführlichere Darstellung wähle ich hier nur, wenn entscheidende Fragen der Diagnostik berührt werden.⁶⁷

63 Zur Begründung der Auswahl meiner Fälle siehe Seite 245.

64 Bei der Ausbildung von Lehrern beschreibt Legutke die Problematik, dass nur wenig von dem, was im Studium gelernt wurde, in der Schulpraxis tatsächlich Anwendung findet: „Bei ihren didaktischen Entscheidungen und den entsprechenden Begründungen greifen Lehrer auf Handlungsressourcen, Haltungen und Überzeugungen zurück, die sie durch die Mitgestaltung von Unterricht als Lernende internalisiert haben und die ein hoher Grad an Stabilität auszuzeichnen scheint“ (Legutke 1997: 120).

65 Ursprünglich wollte ich alle vier Teilnehmerinnen befragen, leider war aber der Kontakt zu einer Teilnehmerin zwischenzeitlich abgebrochen.

66 Zunächst war geplant gewesen, die Studentinnen dann in der zweiten Phase der Ausbildung anzutreffen. Tatsächlich aber war dann nur eine Studentin bereits im Referendariat. Die zweite Studentin befand sich noch im Studium, da sie sich für ein medienpädagogisches Aufbaustudium entschieden hatte und die dritte befand sich in der Abschlussphase ihres sonderpädagogischen Studiums.

67 So erforderte z.B. die Frage der testtheoretischen Güteansprüche (siehe Seite 206) eine ausführlichere Beschäftigung und eine Positionierung meinerseits, da dadurch auch die Ausrichtung meines Ausbildungsmoduls deutlich wird.

6 Grundsätzliche Überlegungen zum Forschungsansatz

Die Frage, welcher methodische Zugriff angemessen ist, kann nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen Forschungsinteresse, den Fragestellungen und dem Untersuchungsgegenstand bestimmt werden. Entscheidend für die Wahl einer Forschungsstrategie ist also das Passungsverhältnis von Forschungsdesign und zu bearbeitender Problemstellung (Bennewitz 2010: 46).

6.1 Das systemisch-konstruktivistische Weltbild als Grundlage qualitativer Forschung

In meiner Studie gehe ich von einem systemisch-konstruktivistischen Weltbild aus. In einem solchem gibt es nicht *die* eine Realität, die es zu ergründen gilt, sondern vielmehr „multiple Realitäten“ (Moser 2003: 31). „Diese Realitäten sind sozialpsychologische Konstrukte, die ein gegenseitig verbundenes Ganzes bilden“, weshalb sie auch nur „in ihrer Vernetzung verstanden werden können“ (ebd.: 31). Qualitative Sozialforschung bemüht sich darum, solche Vernetzungen zu verstehen. Dabei geht es ihr eben nicht darum, allgemeingültige Theorien zu verifizieren oder zu falsifizieren, sondern kontextgebundene Theorien zu generieren: Die Forscherin sucht quasi wie bei einem Puzzle eine stimmige Erklärung, die sie aus den verschiedenen Perspektiven der Forschungssubjekte gewonnen hat (vgl. ebd. 30). Wichtige Schritte sind hierbei die „*Deskription* und *Interpretation*“ (Mayring 2002: 19). Diese am Verstehen orientierte Herangehensweise ist auch für meine Problemstellung passend, denn es geht in meiner Studie überwiegend darum, Lehr- und Lernprozesse zu verstehen und somit unterstützend auszuwählen, zu arrangieren und weiterzuentwickeln.

Da der Forschungsgegenstand als ein soziales System verstanden wird, das die Forschungssubjekte je nach Position und Standpunkt unterschiedlich wahrnehmen (vgl. Moser 2003: 33), sind „Subjektbezogenheit“ (Mayring 2002: 19) und die Betrachtung der Forschungssubjekte in ihrer „*alltäglichen* Umgebung“⁶⁸(ebd.) typische Merkmale der qualitativen Sozialforschung. Untersuchungsfelder werden in der qualitativen Sozialforschung daher „möglichst gegenstandsnah, ganzheitlich und kontextgebunden“ unter Berücksichtigung der Bedeutungen, „welche die in diesem Feld Handelnden damit verbinden“ (Terhart 1997: 27).

Außerdem berücksichtigt die qualitative Sozialforschung, dass die Erkenntnisgewinnung der Forscherin selbst von ihrer eigenen Wahrnehmung und Interpretation abhängt. Der „Erkennende und das Erkannte“ (Moser 2003: 31), bzw. die Forscherin und der Forschungsgegenstand stehen

⁶⁸ Damit ist gemeint, dass die Personen nicht unter Laborbedingungen betrachtet werden.

also selbst in einer wechselseitigen Beziehung zueinander, weshalb die Forscherin nie unabhängig vom Forschungsgegenstand gesehen werden kann (vgl. ebd.: 33). Damit ist in der qualitativen Sozialforschung eine „reflektierende Darstellung der Forscherrolle notwendig“ (Schocker-von Ditfurth 2001b: 79), denn Forschungsergebnisse werden aus einer bestimmten subjektiven Perspektive heraus präsentiert (vgl. ebd.: 79). Die „Introspektion, das Zulassen eigener subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand“, ist daher auch „ein legitimes Erkenntnismittel“ (Mayring 2002: 25) der qualitativen Sozialforschung. Damit berücksichtigt die qualitative Sozialforschung nicht nur „Perspektiven der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit“ (Flick 2005: 18), sondern rückt auch den „Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Erforschem [...] in den Mittelpunkt des Interesses“ (Lamnek und Krell 2010: 22).

Allerdings sind in einem systemisch-konstruktivistischen Ansatz „nur kontextbezogene und vorläufige Erklärungen für eine bestimmte Zeit und einen Ort möglich“ (Moser 2003: 31). Verallgemeinernde Aussagen sind dagegen nur sehr begrenzt zulässig. Inwiefern meine Studie verallgemeinerbare Ergebnisse hervorbringen kann, soll im Folgenden geklärt werden.

6.2 Reichweite des Geltungsbereichs

Unabhängig von der Anzahl der Lehrerausbildungsstudien besteht die generelle Schwierigkeit darin, wie sich aus der Vielzahl kontextspezifischer Erhebungen ein Modell für die Lehrerausbildung ableiten lässt, wenn meist die Sampleanzahl gering, die Ausbildungskontexte verschieden und die methodischen Ansätze zur Erforschung heterogen sind (Schocker-von Ditfurth 2001a: 34).

Der oben dargestellte systemisch-konstruktivistische Ansatz hat Konsequenzen für den Geltungsbereich meiner Studie. Qualitative Forschung steht immer im Zusammenhang mit einem konkreten Fall und dessen Bedingungen, Zusammenhängen und Verläufen. Dadurch gewinnt sie eine spezifische Aussagekraft (vgl. Flick 2005: 336). Damit eine Studie aber einen wissenschaftlichen Nutzen hat, müssen ihre Ergebnisse auch auf andere Kontexte übertragbar sein. Der Schlüssel hierzu ist normalerweise eine Generalisierung, durch die der Kontextbezug aufgegeben wird und die hier eruierten Zusammenhänge auch auf andere Bereiche übertragen werden (vgl. ebd.: 336). Ist eine solche Generalisierung möglich, kann eine Studie repräsentative Ergebnisse liefern. Für meine Studie ergeben sich hier aber mehrere Probleme: Die Studie arbeitet mit einem sehr geringen Sample.⁶⁹ Ein solches lässt keine repräsentativen Ergebnisse zu. Der aktionsforschende An-

⁶⁹ Im Falle der Experteninterviews (siehe Phase: A) handelt es sich nur um fünf Experten. Im Falle meiner Fallstudien handelt es sich um drei Teilnehmerinnen (siehe Phase: D).

satz (siehe Seite 152) führt außerdem dazu, dass hier dynamische und nicht statische Phänomene charakterisiert werden (vgl. Heinze 2001: 82). Die Teilnehmer bewegen sich in einem besonderen Kontext, dem Ausbildungsmodul. Dieser Kontext löst selbst bestimmte Phänomene aus. So entstehen hier z.B. gruppendynamische Prozesse, die in einem andern Kontext möglicherweise anders abgelaufen wären und die Teilnehmer anders beeinflusst hätten. In diesem dynamischen Prozess besteht also ein Wechselspiel zwischen der Person mit ihren Eigenschaften (Persönlichkeit, Voraussetzungen und Motivation) und dem Kontext selbst. Ein großer Teil meiner Studie umfasst außerdem Fallstudien (siehe Seite 237). Die Arbeit mit Fallstudien wirft ganz besonders die Frage auf, wie der Schritt vom Besonderen zum Allgemeinen vollzogen werden kann. So scheint hier gerade die „begrenzte Generalisierbarkeit [...] die Achillesferse der Fallstudienforschung zu sein“ (Grau 2001: 79).

Dennoch kann auch meine Studie wissenschaftlichen Nutzen haben, nämlich dann, wenn über „Parallelen des Kontextes eine Übertragung der Ergebnisse“ (Schocker-von Ditfurth 2001a: 155) möglich ist. Damit aber solche Parallelen erkannt werden können, ist Transparenz bzw. eine detaillierte und klare Beschreibung des Forschungskontextes notwendig (vgl. ebd.: 155).

Um die Übertragbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, diskutiere ich sie daher auf unterschiedlichen Ebenen. So stelle ich die Ergebnisse der Experteninterviews in Anlehnung an Laut, Pickel und Pickel (2009) den bisherigen Forschungsergebnissen gegenüber. Auch die Ergebnisse der Aktionsforschung reflektiere und diskutiere ich auf der Basis des bisherigen Forschungsstandes und beziehe sie außerdem auf die Ergebnisse der Experteninterviews zurück. Auf diese Weise glaube ich, ein umfassendes und möglichst aussagekräftiges Bild zu diagnostischen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule und zur Vermittlung dieser diagnostischen Kompetenzen entwickeln zu können. In Anlehnung an Fatke setze ich außerdem „das Ergebnis der Fallstudie zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung [...], um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (Fatke 2010: 165).

In der qualitativen Forschung geht es also nicht „um den Nachweis verallgemeinerbarer Ergebnisse“ (Schocker-von Ditfurth 2001b: 106), die wie in der quantitativen Forschung über „repräsentative Stichproben“ (ebd.: 106) erreicht werden sollen. Nicht repräsentative Ergebnisse, sondern solche, die eine Übertragung auf andere, ähnliche Kontexte zulassen (vgl. ebd.: 106), werden hier angestrebt.

6.3 Forschungsmethodische Prinzipien der Studie

6.3.1 Teilnehmerorientierung

Die qualitative erziehungswissenschaftliche Sozialforschung hat zum Ziel, Unterrichtspraxis zugunsten der Teilnehmer zu verbessern. Damit besteht eine enge Verbindung zwischen Forschungs- und Ausbildungsinteressen, weshalb Schocker-von Ditfurth Teilnehmerorientierung zur Prämisse ihrer Forschungsmethodologie macht (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001a: 154). Im aktionsforschenden Teil meiner Studie (siehe Seite 152ff) hatten die meisten Forschungsinstrumente ebenfalls eine doppelte Funktion: Sie waren sowohl Seminaraufgabe als auch Datenerhebungsinstrument (z.B. die Lernerprofile und die schriftlichen Reflexionen). So eingesetzte Forschungsinstrumente sind verträglich mit der Praxis (vgl. Altrichter und Posch 2007: 120f), weil sie keine Störfaktoren bilden, sondern „die Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozess Beteiligten“ (vgl. ebd.: 120f) gleichzeitig unterstützen. Sie ermöglichen auch eine „möglichst authentische Beschreibung und Analyse“ (Schocker-von Ditfurth 2001a: 154), denn die Studierenden setzen sich mit dem Material nicht (nur) zu Forschungszwecken auseinander, sondern zu Zwecken der eigenen Weiterbildung und des Studiums. Welche Daten teilnehmerorientiert gewonnen wurden, wird auf Seite 238f genauer beschrieben. Ein äußerst wichtiges, zusätzliches Erhebungsinstrument waren die retrospektiven Leitfadeninterviews. Die Ergebnisse hierzu werden besonders in den Fallstudien herausgearbeitet.

6.3.2 Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand

Der Forschungsprozess ist idealerweise so angelegt, dass dem Forschungsgegenstand möglichst unvoreingenommen begegnet werden kann und im Prozess auftretende Aspekte und Fragen integriert werden können (Bennewitz 2010: 47).

Offenheit der Forschungsperspektive ist für die qualitative Forschung ein zentrales Bestimmungselement (vgl. ebd.: 47). Das Prinzip der Offenheit besagt, „daß die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem 1980: 345 zit. nach Flick 2005: 69). Vorfixierte Auswertungskategorien sind daher wenig geeignet, „neue unvorhergesehene Themen und Aspekte, [...] im Material zu entdecken“ (Schmidt 2010: 474). *Offen* bedeutet aber nicht *theorielos*. Tatsächlich ist es nicht möglich, ohne theoretische Vorstellungen ins Forschungsfeld zu gehen. Im Falle der Aktionsforschung, die bewusst einen Forschungskontext setzt, in ihn eingreift und ihn verändert, wäre eine theorielose Herangehens-

weise geradezu absurd. Auch ich brachte durch meine Erfahrung als Grund- und Hauptschullehrerin bereits einige Vorstellungen bezüglich der Diagnose des Sprechens mit und setzte mich schon frühzeitig mit der wissenschaftlichen Literatur auseinander, um den ersten Forschungszyklus meiner Aktionsforschung planen zu können. Es geht also nicht um ein theorieloses Herantreten an den Forschungsgegenstand, sondern darum, dass theoretische Vorannahmen die Beobachtung und die Interpretation der Prozesse nicht determinieren (vgl. Müller-Hartmann 2001: 210). Eine Studie sollte daher explorativ angelegt sein. So kann sich der Forscher von den Beobachtungen im Feld sowie von den subjektiven Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden im Sinne eines zirkulären, reflektiven und interpretierenden Ansatzes leiten lassen (vgl. ebd.: 210). Im Rahmen meiner Studie habe ich z.B. zur Frage, welche Aspekte durch den Begriff der diagnostischen Kompetenzen impliziert werden, mit Hilfe der Experteninterviews (siehe Seite 76) viel Neues entdecken können und so meine eigenen Theorien den neuen Erkenntnissen angepasst. Bezüglich der Frage, wie diese diagnostischen Kompetenzen vermittelt werden könnten, haben mir die Experten Ideen geliefert, durch die ich dann – auch auf der Grundlage meiner eigenen Vorerfahrungen – Konzepte entwickeln konnte. Theoretisches Vorwissen darf also vorhanden sein, es sollte aber nicht bereits im Vorfeld eine Hypothesenbildung bestimmen (vgl. Flick 2005: 69).⁷⁰

6.3.3 Rolle der Forscherin im Forschungsfeld

Grundsätzlich ist die Rolle der Forscherin in der qualitativen Forschung eine kommunikative. Das kommunikative Element besteht zwischen den Forschenden und den „Beforschten“ und ist eng mit der Person der Forschenden verknüpft (vgl. Bennewitz 2010: 48). Damit fließt auch „viel von dem ein, was sie als Person mit einem bestimmten Geschlecht, mit sozialen Bindungen, individuellen Eigenschaften, theoretischem Vorwissen, sozialen Ressourcen etc. mitbringt“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008: 58).

Bezüglich der Frage, welche Rollen ich in meiner Studie eingenommen habe, muss bedacht werden, dass ich diese Rollen in den verschiedenen Phasen meiner Forschung mehrmals gewechselt habe. So befand ich mich während der leitfadengestützten Experteninterviews (siehe Seite 76ff) ausschließlich in der Rolle der Forscherin. Die aktionsforschende Phase (siehe Seite 152ff) verlangte dagegen eine zeitweilige Aufgabe der Forscherrolle, um in die Rolle der Praktikerin treten zu können. In dieser Rolle griff ich in das Forschungsfeld ein, mit der Intention, dieses meinen

70 Eine solche „Suspendierung des theoretischen Vorwissens“ (Flick 2005: 69) gilt aber nicht für Entscheidungen, die in die zu untersuchende Fragestellung einfließen (vgl. ebd.: 69).

Erfahrungen gemäß zu verändern. Dabei wurde ich stärker als zuvor selbst ein Teil des Forschungsprozesses und gab zeitweise bewusst die Distanz zum Forschungsfeld auf. In der Aktionsforschung ist eine solche Aufgabe der Forscherdistanz aus zwei Gründen Teil der Forschungsmethodik: Zum einen, weil hier Handeln und Forschen wechselseitig aufeinander bezogen sind (vgl. Moser 2003: 45), zum anderen, weil die Untersuchten hier nicht „(nur) Datenträger [sind], sondern [...] in einer sozialen Beziehung zum Forscher stehen“ (Lamnek und Krell 2010: 14). Die Vernachlässigung dieser Beziehung würde dagegen einen Verzicht der Kooperation mit den Untersuchten bedeuten (vgl. ebd.: 14).

Aus ethnografischer Sicht erlaubt der zeitweilige Verzicht der Forscherdistanz nicht nur den Aufbau von Vertrauen und Kooperationsbereitschaft zu den zu erforschenden Personen (vgl. Schocker-von Dittfurth 2001a: 176), sondern auch ein zeitweiliges Eintauchen in die Welt der Forschungssubjekte.⁷¹ Das kann zu einer besonders tiefgründigen Perspektive des Forschungsgegenstandes führen. So beschreiben Friebertshäuser und Panagiotopoulou die Vorzüge folgendermaßen:

Die sich daraus entwickelnden theoretischen Konzepte können unsere Weltansicht und Wahrnehmung verändern. Das Denken geht dem Sehen voraus und eine neue Art die Dinge zu denken lässt uns anders sehen (Friebertshäuser und Panagiotopoulou 2010: 315).

Meine Studie ist zwar nicht ethnografisch ausgerichtet, dennoch ergibt sich hier m. E. eine ähnlich tiefgründige Perspektive, denn durch die Rolle der Lehrenden ist die Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld und seinen involvierten Personen durch die Handlungen, die Kommunikation und die Erfahrungen sehr intensiv. Deshalb muss es gerade auch in der Aktionsforschung gelingen, aus der Rolle der Lehrenden wieder herauszutreten und in die Rolle der Forschenden zu schlüpfen. Nur so kann die „Verflochtenheit [...] mit dem Untersuchungsfeld [...] als Faktum theoretisch aber auch als Prozess des Sicheinlassens strategisch reflektiert werden“ (Gstettner 1991: 267). Das ist u.a. wichtig, damit die gewonnenen Ergebnisse wieder in das Forschungsfeld zurückfließen können. Eine selbstkritische Auseinandersetzung bedeutet aber auch immer die „Konfrontation mit [mir] selbst und den Grenzen [meines] Erkennens und Denkens“ (Frieberts-

71 In der Aktionsforschung spricht man von Forschungssubjekten und nicht von Forschungsobjekten. Aktionsforschung bricht nämlich mit „dem Handlungs- und Kommunikationsverbot objektivistischer Forschung, indem sie den ‚kooperativen Dialog‘ zwischen forschenden und erforscht werdenden Subjekten zu etablieren versucht“ (Heinze 2001: 85). Mayring schreibt hierzu: „Die von der Forschung Betroffenen sind innerhalb von Handlungsforschung nicht Versuchspersonen, Objekte, sondern Partner, Subjekte“ (Mayring 2002: 50).

häuser und Panagiotopoulou 2010: 315). Deshalb ist das Zurückfließen auch immer abhängig von der Qualität der Reflexion.

6.4 Begründung der Forschungsmethoden

Im Folgenden begründe ich die Wahl meiner drei Forschungsmethoden und zeige, weshalb diese für meine Problemstellung gegenstandsangemessen sind.

6.4.1 Begründung der Experteninterviews

Zu Beginn meiner Studie war mir der Forschungsgegenstand „Ausbildung von Diagnosekompetenz in der ersten Phase der Lehrerbildung“ selbst noch neu und ich suchte einen geeigneten forschungsmethodischen Weg, um mich ihm zu nähern. Dafür eignen sich Experteninterviews, denn sie können „zur Herstellung einer ersten Orientierung in einem thematisch neuen oder unübersichtlichen Feld dienen“ (Bogner und Menz 2005b: 37) und ermöglichen so in „einer frühen Phase der (theoretisch) noch wenig vorstrukturierten und informationell wenig vernetzten Untersuchung [...] eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung“ (Bogner und Menz 2005a: 7).

Eine dichte Datengewinnung durch die Experteninterviews war bei meiner Studie auch insofern wichtig, als bisher keine wissenschaftliche Literatur speziell für den Bereich der Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen bei angehenden Fremdsprachenlehrkräften der Grundschule zur Verfügung steht (siehe Seite 37f). Allerdings erwartete ich keine fertigen Konzepte für eine solche Ausbildung, sondern nur Anregungen.

Neben dem Versuch, durch die Experteninterviews eine erste Orientierung im Forschungsfeld zu gewinnen, hatten sie eine weitere wichtige Funktion: Sie sollten als eigenständige Phase *vor* der Aktionsforschung auch verhindern, dass meine persönlichen Überzeugungen – die ich als Grund- und Hauptschullehrerin ins Forschungsfeld mitbrachte – die Konzeption bereits zu Beginn der Studie zu stark steuern würden. Denn damit hätte ich mir die Möglichkeit genommen, neue gewinnbringende Perspektiven in Betracht zu ziehen. Neue interessante Perspektiven würde ich aber durch Experteninterviews ergründen können, so meine Annahme, da ich Personen zu Wort kommen lassen wollte, die sich aufgrund ihres Berufsfeldes (Hochschule, Schule, Arztpraxis) mit der Thematik Ausbildung von Studierenden und/oder Diagnostik im schulischen und außerschulischen Sinne bereits auseinander gesetzt hatten. Dabei versprach ich mir besonders handlungsnahe Perspektiven, die ich für den weiteren Verlauf der Studie nutzen wollte. Ein Zugang zu solchen handlungsnahen Perspektiven ist über Experteninterviews möglich, denn der „Experte

verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht“ (Bogner und Menz 2005b: 46). Insofern weist das Expertenwissen „zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf“ (ebd.: 46). Dieses muss nicht, kann aber in seiner Substanz reicher und fundierter ausfallen als manch wissenschaftliche Abhandlung.

6.4.2 Begründung des aktionsforschenden Zugangs

Eine Forschung, die nichts anderes als Bücher hervorbringt, genügt nicht (Lewin 1953: 280).

Aktionsforschung (Heinze 2001: 79),⁷² ist eine sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, die sich von der klassischen empirischen Sozialforschung distanziert (vgl. ebd.: 79). Ich habe mich in meiner Studie bewusst für einen aktionsforschenden Zugang entschieden, denn sie zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie das „Verhältnis von Theorie und Praxis“ (ebd.: 79) sowie die „Interaktion von Forschern und Erforschten“ (ebd.: 79) neu bestimmt, was für meinen Forschungskontext entscheidend ist, wie ich in diesem Kapitel zeigen werde.

Die Ursprünge der Aktionsforschung gehen unter anderem auf Kurt Lewin (1946) und seine kritische Forderung nach einer Neuorientierung der damals bestehenden empirischen Forschung zurück (Mayring 2002: 50). Forschung, so Lewin, muss sich „im Dienste sozialer Unternehmen und sozialer Technik“ verstehen und zu einer „Art Tat-Forschung“ werden. Diese Tat-Forschung interessiert sich nicht nur für die „Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns“, sondern wird selbst zu einer zum „soziale[n] Handeln führende[n] Forschung“ (Lewin 1953: 280).

In Lewins Ausführung wird der Handlungsaspekt deutlich, der sich in einer engen Verbindung von Wissenschaft und Praxis äußert. Dieser Handlungsaspekt ist ein wesentliches Merkmal der Aktionsforschung. Nach Moser liegt Aktionsforschung dann vor, „wenn Wissenschaft und Praxis gemeinsam ein Projekt entwickeln und durchführen“. Dabei ist „Handeln und Forschen [...] in einen wechselseitigen aufeinander bezogenen (,zyklischen‘) Prozess eingebunden“. Damit ergeben sich aus Forschungsaktivitäten „neue Handlungsorientierung und ein Handeln, das in einer nächsten Phase erforscht wird“. Das Ergebnis „dieser Forschungsaktivität führt wiederum zur Überprüfung der Handlungsorientierung etc.“ (Moser 2003: 45).

⁷² Aktionsforschung wird auch als Handlungsforschung (Mayring 2002: 50) bzw. Praxisforschung (Altrichter und Feindt 2004: 418) bezeichnet (englisch: *actions research*).

Die Aktionsforschung will also Praxiswissen und Handlung durch Forschung vereinen. Beide Bereiche werden methodologisch nicht getrennt, sondern als aufeinander zu beziehende Teile ein und desselben Vorhabens verstanden (vgl. Altrichter et al. 2010: 801). Dabei wird davon ausgegangen, dass es bei der Lösung von praktischen Problemen nicht Aufgabe der Forscher sein kann, „ihr theoretisches Wissen den Praktikern als ‚richtig‘ aufzustülpen“ (Heinze 2001: 81f), sondern „dass sich ‚richtiges‘ Wissen am erfolgreichen Handeln erweisen muss“ (ebd.: 81f). Aktionsforschung hat also das Ziel, Praxis bewusst zu verändern (vgl. ebd.: 80). Ihre „Legitimation“ (ebd.: 82) bemisst sich sogar „an der Frage, ob ihr es gelingt, den Lern-/Erkenntnisprozess des Forschers als veränderndes Moment in das Handeln der Erforschten zurückzuvermitteln oder nicht“ (ebd.: 82).

Gerade für den erziehungswissenschaftlichen Bereich, in den auch meine Studie einzuordnen ist, erweist sich Aktionsforschung als eine wichtige Methode (vgl. Cohen et al. 2010: 299), da sie sich hervorragend dafür eignet, Unterrichtsprozesse zu erforschen und zu verändern, wie z.B. von Altrichter und Posch (2007) gezeigt wird. In unterrichtlichen Kontexten verfolgt sie dabei mehrere Ziele: Sie will die pädagogische Praxis besser verstehen (vgl. Dörnyei 2008: 191) und so die Effektivität von Unterricht steigern (vgl. ebd.: 191). Außerdem strebt sie eine Kompetenzerweiterung aller am Forschungsprozess beteiligten Personen an (vgl. Gstettner 1991: 268). Hinsichtlich einer solchen Kompetenzerweiterung hebt Altrichter ganz besonders „die Weiterentwicklung des professionellen Wissens der Lehrkraft“ (Altrichter und Posch 2007: 116) hervor. Schließlich soll Aktionsforschung auch einen Beitrag leisten zu einer „Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung“ (ebd.: 116).

6.4.1 Begründung der Fallstudien

Case studies strive to portray 'what it is like' to be in a particular situation (Cohen et al. 2010: 254).

Fallstudien sind nach Cohen eine geeignete Methode für einen aktionsforschenden Ansatz (vgl. ebd.: 299). Nach Heinze ist gerade die Anerkennung des Erfahrungswissens der Forschungssubjekte ein typisches Merkmal der Aktionsforschung (Heinze 2001: 92).⁷³

Eine Fallstudie analysiert meist Informationen über eine bestimmte Person (vgl. Fatke 2010: 162), die sich in einem bestimmten Kontext bewegt (vgl. Cohen et al. 2010: 254), mit dem Ziel, über die Betrachtung des Einzelfalls bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse zu erweitern

⁷³ Heinze schreibt hierzu: „Dabei ist davon auszugehen, dass der überlegenen Interpretationskompetenz der Interpreten ein ebenso überlegenes Erfahrungswissen gegenübersteht“ (Heinze 2001: 92).

oder neue zu gewinnen (vgl. Fatke 2010: 162). Fallstudien sind besonders für „angewandte Wissenschaftsbereiche“⁷⁴ (z.B. Erziehungswissenschaften oder Fremdsprachenforschung) interessant (Grau 2001: 67), weil durch diese Methode Fälle in ihrem natürlichen Kontext und in ihren natürlichen Handlungen betrachtet werden können. Adelman beschreibt sie sogar als „the study of an instance in action“ (Adelman et al. zitiert nach Cohen et al. 2010: 253).

Grundsätzlich beschränkt sich die Fallstudie auf „keine spezifische und isolierte Technik der empirischen Sozialforschung“ (Lamnek und Krell 2010: 272). Auch ist sie nicht an eine fachliche Disziplin oder eine bestimmte Sichtweise gebunden (vgl. Grau 2001: 67). Typisch für Fallstudien ist aber, dass sie besonders interessante Fälle (meist Personen) über einen längeren Zeitraum betrachten (vgl. Lamnek und Krell 2010: 273). Dabei geht es darum, diese Fälle möglichst in ihrer Komplexität ganzheitlich (vgl. Mayring 2002: 42) zu erfassen. Die Fallstudie wird in der forschungsmethodischen Praxis daher besonders dann eingesetzt, wenn möglichst viele Variablen und deren Verhältnis zueinander betrachtet werden sollen (vgl. Grau 2001: 67). Durch die Beschränkung auf einzelne Personen ist eine intensive Auseinandersetzung mit diesen möglich, „denn je weniger Versuchspersonen analysiert werden, desto eher kann man auf die Besonderheiten des Falls eingehen [und] desto genauer kann die Analyse sein“ (Mayring 2002: 42). Damit können Fallstudien zu einer gründlichen, profunden und ganzheitlichen Erhebung und Analyse führen (vgl. Lamnek und Krell 2010: 274). Mit diesem ganzheitlichen Ansatz eignen sie sich besonders für die Untersuchung „komplexe[r] soziale[r] Zusammenhänge im konkreten Bezug auf einen Ausschnitt aus der Realität“ (Grau 2001: 67). Solche komplexen sozialen Zusammenhänge sind häufig in Lehr- und Lernprozessen zu finden.

Fallstudien ermöglichen aber nicht nur eine detaillierte Betrachtung von Phänomenen, sie ermöglichen auch eine Theoriebildung, „die sich aus einer genauen Auseinandersetzung mit der Praxis entwickelt“ (ebd.: 67). Daher sind sie besonders für die Ausbildungsforschung interessant, weil hier meist eine enge „Anbindung von Forschung an konkrete unterrichtliche Kontexte“ vorherrscht (ebd.: 67).

Eine solche Anbindung dominiert auch meine Studie, weshalb ich neben den anderen beschriebenen Zugängen auch Fallstudien durchführte. Ich ging davon aus, dass das Ausbildungsmodul die Teilnehmer in ihrem Kompetenzerwerb beeinflusst und dass sich die Teilnehmer bezüglich des Nutzens der einzelnen Eigenschaften des Ausbildungsmoduls (Prinzipien, Aufgaben, Diagnose-

74 Unter angewandten Wissenschaftsbereichen versteht man solche Bereiche, in denen besonders Handlungen in ihrem natürlichen Kontext, also nicht unter Laborbedingungen, im Vordergrund stehen.

instrumente, Seminareinheiten etc.) eine Meinung gebildet hatten. Da Fallstudien „eine entscheidende Hilfe bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen dar[stellen]“ (Mayring 2002: 42), erhoffte ich mir von ihnen eine möglichst genaue systematische Erforschung der Wirkungen meines Ausbildungsmoduls auf die Lehramtsstudenten und auch Antworten zu der Frage, welche Faktoren den Lernprozess unterstützen bzw. hemmen. Die gewonnenen Ergebnisse sollten dann für die Planung ähnlicher Projekte in der Hochschullehre fruchtbar werden können (siehe Seite 66).

A Experteninterviews: Generierung eines Kompetenzmodells

Ein erster Weg der Annäherung an den Forschungsgegenstand, unter Wahrung der Offenheit und Rückstellung eigener Vorstellungen und Überzeugungen, waren in meiner Studie die Experteninterviews.

Ein Experteninterview wird meist als ein leitfadengestütztes Interview (vgl. Mayer 2008: 38) durchgeführt. Es unterscheidet sich Lauth, Pickel und Pickel zufolge von anderen Interviewformen insofern, als die Experten hier in der Position des Informationsträgers und nicht des Untersuchungsgegenstandes stehen (vgl. Lauth, Pickel und Pickel 2009: 170). Dabei wird der Experte erst durch seine Nominierung durch den Forscher zum Experten, was bedeutet, dass „die von der Forscherin vorgenommene Etikettierung einer Person als Experte [...] sich notwendig auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist gesicherte Zuschreibung“ (Meuser und Nagel 2010: 463) bezieht. Das Auswahlkriterium für einen solchen Experten ist seine Kompetenz hinsichtlich des behandelten Themas (vgl. Lauth, Pickel und Pickel 2009: 170). Für das Interview selbst hat dies Konsequenzen, denn wird „jemand als Experte oder Expertin adressiert, erwartet die Person nicht, dass sie über ihre sehr persönlichen Angelegenheiten sprechen soll, sondern über fachliches, abstraktes ‚Sonderwissen‘, das sie sich in besonderer Weise angeeignet hat“ (Helfferich 2009: 163).

Ein Experteninterview kann „sowohl als eigenständiges Verfahren als auch im Rahmen eines Methodenmix“ eingesetzt werden (Meuser und Nagel 2010: 457). Im meinem Fall waren die Experteninterviews ein Teil der Gesamtstudie und stellten im Kontext der Gesamtuntersuchung ein eigenständiges Verfahren dar. Es diente vor der Konzeption des Ausbildungsmoduls dazu, vorläufig zu klären, welche spezifischen diagnostischen Fähigkeiten angehende Fremdsprachenlehrkräfte brauchen und wie diese Fähigkeiten in einem Ausbildungsmodul erworben werden können. Damit waren die Experteninterviews eine wichtige Grundlage für die Konzeption des geplanten Ausbildungsmoduls (siehe Seite Fehler: Referenz nicht gefunden).

7 Planung und Ablauf der Experteninterviews

Die hier dargestellte Übersicht zeigt die Planung und den methodischen Ablauf der Experteninterviews. Die Übersicht wurde in Anlehnung an Lauth, Pickel und Pickel (2009: 171) entwickelt.

| |
|--|
| ➔ 7.1 Zielsetzung |
| ➔ 7.2 Fachliche Voraussetzungen |
| ➔ 7.3 Entwicklung des Leitfadens |
| ➔ 7.4 Erprobung und Verbesserung des Leitfadens |
| ➔ 7.5 Auswahl der Experten |
| ➔ 7.6 Vorbereitung bzw. Motivation der Experten |
| ➔ 7.7 Durchführung und Bewertung des Leitfadeninterviews |
| ➔ 7.8 Synopsis für die Experten |
| ➔ 7.9 Transkription der Aufzeichnungen |
| ➔ 7.10 Datenauswertung |

7.1 Zielsetzung

Die Zielsetzung der Experteninterviews lässt sich aus den Forschungsfragen, die bereits mit der Gesamtkonzeption im Vorfeld entwickelt wurden, ableiten (vgl. Seite 59). Hieraus ergaben sich folgende Leitfragen:

- Welche diagnostischen Kompetenzen müssen Fremdsprachenlehrkräfte der Grundschule aus Sicht der Experten (Kinder- und Jugendpsychiater, Hochschuldozenten, Lehrkräfte) haben?
- Wie könnten nach Expertenmeinung diagnostische Kompetenz im grundständigen Studium an einer Pädagogischen Hochschule ausgebildet werden?

Das erste hieraus entwickelte Ziel war, herauszufinden, was der Begriff *diagnostische Kompetenz* für den jeweiligen Experten genau beinhaltet. Dabei ging ich davon aus, dass die Experten den Begriff je nach Berufsfeld (Lehrkräfte, Seminarleiter, Psychologen) unterschiedlich definieren würden, da sich ihr Diagnoseverständnis aus den jeweiligen konkreten Handlungsfeldern heraus entwickelt hat. Ich erhoffte mir über die unterschiedlichen Definitionen eine möglichst umfassende Auslegung des Begriffes.

Zweites Ziel war es, mögliche Ausbildungsformen, -ansätze, -inhalte oder -methoden zu finden, die zur Konzeption des Ausbildungsmoduls beitragen würden. Ich erwartete hier verschiedenarti-

ge Vorschläge und Ideen, die mir dann in der Summe dazu verhelfen sollten, eigene Konzepte zu entwickeln.

Die Experteninterviews übernahmen aber noch eine weitere wichtige Funktion, die mir erst nach den Interviews und im Verlauf der weiteren Studie deutlich wurde: Sie steuerten maßgeblich meine darauffolgende vertiefende Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Literatur. Dabei entwickelte sich eine Dynamik, die Lauth, Pickel und Pickel generell als Prinzip für Experteninterviews fordern: „Die Interviews sind mit der Literatur und untereinander zu konfrontieren sowie reflektiert und kritisch zu interpretieren“ (Lauth, Pickel und Pickel 2009: 187).

7.2 Fachliche Vorbereitung auf die Experteninterviews

Eine gute fachliche Qualifikation der Forscherin selbst ist, anders als bei anderen Interviewformen (z.B. narratives Interview), bei einem Experteninterview Voraussetzung, damit es auf eine befriedigende Art geführt werden kann. So „ist es gerade im Experteninterview notwendig, sich zum 'Co-Experten' zu bilden. Das dabei erworbene ‚Insiderwissen‘ ermöglicht sowohl die flexible Reaktion im späteren Interview als auch die themengerechte Konstruktion des Leitfadens für die Befragung“ (ebd.: 170).

Pfadenhauer (2005) macht sogar den gesamten Verlauf des Interviews von dem Co- bzw. Quasi-Expertentum abhängig. Sie begründet dies damit, dass Menschen mit Menschen „anders reden, je nachdem, ob sie ihre Gesprächspartner eher für kompetent halten oder für inkompetent (und damit in gewisser Weise auch für relevant oder irrelevant) in Bezug auf den zu verhandelnden Gegenstand“. Konsequenterweise bezeichnet Pfadenhauer daher nur jene Gesprächsform als Experteninterview, „die sich auf die Kurzformel 'auf gleicher Augenhöhe reden', bringen lässt“ (Pfadenhauer 2005: 121). Dabei kann es m. E. nicht darum gehen, in allen Bereichen ebenfalls Experte zu sein. Ein solcher Anspruch wäre unrealistisch. Jedoch benötigt der Forscher genügend Einblick in die Thematik, um sich in der Terminologie der Experten bewegen und um Angaben der Experten fachlich verstehen und hinterfragen zu können.

Ich sah meine fachliche Voraussetzung als ausreichend gegeben: Durch meine Lehrtätigkeit als Grund- und Hauptschullehrerin und als Ausbildungslehrerin im Fach Englisch hatte ich neben dem fachlichen Wissen eigene praktische Erfahrungen gesammelt und Vorstellungen darüber entwickelt, was Lehrerinnen können müssen, um im Englischunterricht diagnostisch tätig sein zu

können. Diese Vorstellungen hatte ich durch das Studium der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur zu dem Thema erweitert und vertieft.⁷⁵

Das Quasi-Expertentum birgt m. E. aber auch forschungsmethodische Gefahren, besonders dann, wenn der Forscher seine eigenen Vorstellungen in das Interview hineinprojiziert. So stört er gegebenenfalls den Interviewverlauf oder wirkt suggestiv beeinflussend auf die Antworten der Experten. Auch bei der späteren Auswertung dürfen die eigenen Modelle (die durch Quasi-Expertentum stark ausgeprägt sind), nicht auf die Daten übertragen werden. Hier gelten die Regeln der allgemeinen Interviewforschung, die einen kritischen Umgang mit dem Einfluss des Forschers auf seine Daten verlangt.

7.3 Entwicklung des Leitfadens

Experteninterviews werden in der Regel als offene Leitfadeninterviews geführt (vgl. Mayer 2008: 36). Typisch für solche Leitfadeninterviews ist, „dass mehr oder minder offen formierte Fragen in Form eines Leitfadens in die Interviewsituation ‚mitgebracht‘ werden, auf die der Interviewte frei antworten soll“ (Flick 2005: 143). Die Entwicklung eines Leitfadens setzt auf Seiten des Forschers ein „Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes“ voraus, „denn das Erkenntnisinteresse richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe“ (Friebertshäuser und Langer 2010: 439).

Im Falle der Experteninterviews kommt dem Leitfaden außerdem eine starke Steuerungsfunktion im Hinblick auf den Ausschluss unergiebigster Themen zu. Seine zentrale Aufgabe ist es nämlich, den Befragten auf „das interessierende Expertentum zu begrenzen bzw. festzulegen“ (vgl. Flick 2005: 140). Damit schneidet der Leitfaden „die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der Expertinnen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren“ (vgl. Meuser und Nagel 2010: 466).

Bezüglich der interessierenden Themen waren mir die Modelle und Ideen wichtig, welche die Experten möglicherweise zu einer Konzeption des Ausbildungsmoduls beitragen könnten. Inwiefern sie diese in ihren tatsächlichen Unterricht selbst schon eingebracht hatten, war dagegen nicht relevant, da ich nicht die Kompetenzen der Experten überprüfen, sondern lediglich ihre Ideen sammeln wollte. Daher war die von Altrichter und Posch kritisch angemerkte Problematik,

⁷⁵ In einem Versuch konnte ich die Wichtigkeit des sogenannten Quasi-Expertentum erfahren. Ich beauftragte Studierende, Lehrkräfte zu befragen. Sie hatten mit mir zusammen den Leitfaden ausgearbeitet und waren gut vorbereitet. Dennoch war ich von den Ergebnissen der Interviews so enttäuscht, dass ich die weiteren Befragungen selbst vornahm.

„dass Personen manchmal etwas anderes sagen, als sie tun, tun wollen oder getan haben“ (Altrichter und Posch 2007: 160), für meine Interviews nicht von großer Bedeutung.

Der Experte stellt einen Repräsentanten (vgl. Flick 2005: 139) einer Berufsgruppe dar. Dennoch dürfen die Aussagen eines Experten nicht als objektivierbare Informationen gewertet werden, denn im Detail sind auch diese Aussagen individuell geprägt, und so sind die „Aussagen des Experten [...] nicht als Wahrheit zu nehmen, sondern eine Informationsgrundlage für die eigene Interpretation“ (Lauth, Pickel und Pickel 2009: 187). Normalerweise wird versucht, über die Suche von Übereinstimmungen in einem sehr großen Sample dieser Problematik zu begegnen. Ein solches war aber für meine Studie nicht sinnvoll, da die Zielsetzung der Experteninterviews (siehe Seite 77) nicht darauf ausgelegt war, hier bereits repräsentative Daten zu erhalten.

Eine größere Schwierigkeit sah ich darin, dass die Experten ihr Wissen möglicherweise nicht äußern würden, weil ihnen z.B. Wissensbestände im Augenblick der Befragung selbst nicht einfallen oder weil sie diese für zu banal oder zu wenig wissenswert halten würden, um sie zu erwähnen. Ich versuchte, dieses Problem zu verringern, indem ich die Experten aufforderte, Beispiele aus der Praxis näher zu beschreiben, denn ich betrachtete die Experten als Repräsentanten von praxisspezifischem Wissen (vgl. Bogner und Menz 2005b: 46).

Bei der Konzeption des Leitfadens achtete ich auf eine offene Formulierung der Fragen, die auf die unterschiedlichen Berufsgruppen passen sollte. Dabei verstand ich den Leitfaden nicht als starre Strukturvorgabe. Vielmehr wollte ich Spielräume einplanen, die es mir ermöglichten, die Wahl der „Frageformulierungen, Nachfragestrategien und die Abfolge der Fragen“ (Hopf 2010: 351) offen zu halten – insbesondere auch, um auf das berufsspezifische Expertenwissen eingehen zu können.

Durch den konsequenten Einsatz des Leitfadens wird die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und die Daten gewinnen durch die Gliederung an Struktur. Jedoch ist der Leitfaden nur als *Orientierung* zu verstehen, um sicherzustellen, dass nicht wesentliche Aspekte im Interview übersehen werden (vgl. Mayer 2008: 36).

7.4 Erprobung und Verbesserung des Leitfadens

Vor der eigentlichen Untersuchung sollte man den Leitfaden testen, „indem man ein oder mehrere *Probeinterviews* mit Menschen führt, die den späteren Interviewpartnern vergleichbar sind“ (Gläser und Laudel 2010: 150).

Ich führte zwei solcher Probeinterviews durch, bevor ich die eigentlichen Experten kontaktierte. In den Probeläufen wurde deutlich, dass meine Versuchsexperten nicht zu schnell auf eine abstrakte Ebene geführt werden durften, sondern am besten in das Interview fanden, wenn sie von ihren täglichen Handlungen ausgehen konnten. Auf dieser Basis konnten sie dann Ideen im Gespräch weiter entwickeln. So veränderte ich den Leitfaden mit dem Ziel, dass die Experten nun zunächst von ihrem Arbeitsbereich berichten sollen, bevor das Interview dann konkret zu den Fragestellungen meiner Studie führt.

Der Leitfaden wurde in Themenkomplexe gegliedert, um eine spätere Vergleichbarkeit zu erleichtern (vgl. Mayer 2008: 4). Im Verlauf der jeweiligen Interviews zeigte sich aber, dass diese Reihenfolge der Themenkomplexe nicht eingehalten werden konnte und die Interviews sich daher im Verlauf und im Umfang sehr unterschieden.

7.5 Auswahl der Experten

Lauth, Pickel und Pickel zufolge ist es „wichtig zu bestimmen, *wer* überhaupt ein *Experte* für den untersuchten Themenbereich ist (relationale Betrachtungsweise)“ (Lauth, Pickel und Pickel 2009: 187). Die Auswahl der Experten muss daher sehr sorgfältig getroffen werden, denn der „Inhalt eines Interviews wird neben dem eigenen Erkenntnisinteresse durch den Interviewpartner bestimmt“ und entscheidet so „über die Art und Qualität der Informationen, die man erhält“ (ebd.: 117).

Die Kriterien zur Auswahl der Experten legte ich mit der Entwicklung der Forschungsfragen (siehe Seite 59) im Vorfeld fest und entschied mich damit für eine Vorab-Festlegung der Samplestruktur.⁷⁶ Forschungsmethodisch wollte ich ein umfassendes Sample („*maximum variation sampling*“) (Dörnyei 2008: 218) erreichen. Ein solches bezieht eine breite Auswahl unterschiedlicher Fälle ein. Deshalb wählte ich bewusst drei verschiedene Berufsfelder, in denen die von mir befragten Experten als Repräsentanten (vgl. Flick 2005: 139) ihrer Berufsgruppe tätig waren, um deren unterschiedliche Perspektiven im Hinblick auf die Forschungsfragen erörtern zu können.

Was die Anzahl der Experten angeht, orientierte ich mich an dem Prinzip von Lauth, Pickel und Pickel, wonach „es gilt: lieber *wenige*, dafür aber *aussagekräftige Interviews*“ zu führen (Lauth, Pickel und Pickel 2009: 187). So entschied ich mich folgendermaßen:

⁷⁶ „Bei der Vorab-Festlegung der Samplestruktur werden vor der Durchführung der Untersuchung Kriterien festgelegt, nach denen die Stichprobe ‚absichtsvoll‘ bzw. ‚begründet‘ gebildet wird. Die Kriterien zur Bildung der Stichprobe ergeben sich aus der Fragestellung der Untersuchung“ (Mayer 2008: 39).

| Ausgewählte Experten |
|---------------------------------------|
| Zwei Hochschullehrerinnen |
| Zwei Grund- und Hauptschullehrerinnen |
| Ein Kinder- und Jugendpsychiater |

Begründung für die Auswahl der einzelnen Berufsgruppen:**Zwei Hochschullehrerinnen**

Die Hochschullehrerinnen waren meine wichtigsten Expertinnen für die Ausbildung von angehenden Grund- und Hauptschullehrern. Mit der Befragung der Hochschullehrerinnen erhoffte ich mir konkrete Hinweise darauf, wie ein Ausbildungsmodul aufgebaut sein könnte, welche Inhalte als wichtig erachtet werden und wie die Zielgruppe (Grund- und Hauptschulstudierende) methodisch-didaktisch erreicht werden könnte.

Anders als die meisten Dozenten an den Universitäten sind Hochschullehrerinnen der Pädagogischen Hochschulen durch ihre Verpflichtung der Betreuung von Schulpraktika immer auch mit der vorherrschenden schulischen Praxis konfrontiert und kennen sich im schulischen Alltag gut aus.

Zudem war die eine der Hochschullehrerinnen selbst viele Jahre in der Grundschule als Lehrerin und als Konrektorin einer Grundschule tätig gewesen, bevor sie an die PH wechselte. Sie hat daher eine – aus ihrer eigenen früheren Schulpraxis entwickelte – Vorstellung davon, welche Anforderungen in der Schule gestellt werden. Die andere Hochschuldozentin ist neben dieser Haupttätigkeit auch Autorin einer Schulbuchreihe, die das frühe Fremdsprachenlernen unterstützt.

Zwei Grund- und Hauptschullehrerinnen

Das geplante Ausbildungsmodul sollte Studierende der Grund- und Hauptschulpädagogik auf die diagnostischen Herausforderungen ihres zukünftigen Arbeitsfeldes vorbereiten. Daher waren die zwei Grund- und Hauptschullehrerinnen wichtige Experten für mich. Allerdings war mir bewusst, dass das Thema *diagnostische Kompetenz* und die Diagnose des Sprechens im Englischunterricht der Schule bisher nur eine geringe Rolle gespielt haben und die Lehrerinnen deshalb möglicherweise selbst noch wenig Erfahrung auf diesem Gebiet gesammelt hatten. Aber ich erhoffte mir Auskunft darüber, was die Lehrerinnen für wichtig hielten und welche Unterstützung

sie als notwendig empfanden, um die Diagnose des Sprechens im Schulalltag bewältigen zu können.

Eine der beiden Lehrerinnen war außerdem als Ausbildungslehrerin tätig. Durch meine eigene frühere Tätigkeit als Ausbildungslehrerin wusste ich, dass die Ausbildungslehrer in der Funktion als Multiplikatoren fachlich und methodisch-didaktisch immer auf dem neuesten Stand sind, da sie Neuerungen in ihrem Fachbereich an die Schulen weiterzugeben haben.

Kinder- und Jugendpsychiater

Der Kinder- und Jugendpsychiater unterscheidet sich bezüglich seines Tätigkeitsfelds von den anderen Experten insbesondere dadurch, dass er als einziger nicht als Lehrender auftritt. Kinder- und Jugendpsychiater sind aber Diagnoseprofis, denn das Diagnostizieren stellt ihre berufliche Haupttätigkeit dar. Sie haben mit Menschen der gleichen Altersgruppe wie Grundschullehrer zu tun und gelegentlich kommt es sogar zur Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen.

Die medizinisch-psychologische Diagnosearbeit eines Kinder- und Jugendpsychiaters hat ihre Grundlagen in einer naturwissenschaftlichen Tradition, während die pädagogisch-psychologische auf einer geisteswissenschaftlichen Tradition beruht. Daher ging ich davon aus, dass die Ziele und methodischen Zugänge der Diagnose hier anders gesetzt sind als in pädagogischen Bereichen. Dennoch hoffte ich, viele wertvolle Überschneidungen finden zu können.

7.6 Vorbereitung bzw. Motivation der Experten

Meuser und Nagel zufolge sind Motivation und Neugierde wichtige Voraussetzungen für das Gelingen eines Experteninterviews.

Im Falle des Gelingens des Experteninterviews trifft die Untersuchung bzw. der Forscher bei der Expertin auf Neugierde an der Sache, und diese agiert in der Haltung der Protagonistin, der Akteurin, die zu wissenschaftlichen Zwecken den ‚Vorhang‘ – wenigstens ein bisschen und kontrolliert hebt, sich in die Karten gucken lässt, ihre Geheimnisse lüftet (Meuser und Nagel 2010: 465).

In meiner Studie erhielten die Experten im Vorfeld die Möglichkeit, sich auf das Interview vorzubereiten. In einem persönlichen Gespräch erfuhren sie den Zweck des Interviews und auch die Gründe, weshalb ich sie als Experten ausgewählt hatte. Dabei war es mir wichtig, sie zu motivieren und neugierig auf das Gespräch zu machen. Deshalb gab ich ihnen einen zusammenfassenden Einblick in meine gesamte Studie und erklärte ihnen, dass ihre Beiträge eine wichtige Basis für mein Ausbildungsmodul darstellen würden. Bereits bei der Anfrage zeigten sich die Experten

an der Thematik sehr interessiert. Dies wertete ich als gute Voraussetzung für ein gelingendes Interview.

Zusätzlich erhielten die Experten eine Grobfassung meines Leitfadens mit den wichtigsten Fragestellungen, damit sie sich auf das Interview vorbereiten konnten. Die Experten sollten auf keinen Fall das Gefühl vermittelt bekommen, ich würde ihre Kompetenzen überprüfen wollen. Diese Gefahr sah ich in den Experteninterviews mit den Grund- und Hauptschullehrkräften durchaus gegeben. Daher stellte ich auch meinen eigenen biografischen Hintergrund vor.

In der späteren Auswertung zeigte es sich, dass es tatsächlich von Vorteil gewesen war, den Experten die grobe Fragestellung im Vorfeld zukommen zu lassen. Besonders die Experten, die sich gut vorbereitet hatten, konnten in den Interviews wertvolle Ansätze und Vorschläge beitragen.

7.7 Durchführung und Bewertung des Leitfadeninterviews

„Für ein erfolgreiches Experteninterview ist die Gestaltung der Interviewsituation von großer Bedeutung“ (Lauth, Pickel und Pickel 2009: 187). Besondere Relevanz hat hierbei eine natürliche Interview-Umgebung. „Prinzipiell geht es beim *Experteninterview* darum, den Gesprächspartner weder in eine verhör-ähnliche noch in eine künstlich ‚non-direktive‘, vielmehr in eine ihm möglichst *vertraute* Kommunikationssituation zu versetzen“ (Bogner 2005: 118). Daher wurden die Interviews durchgehend in der vertrauten Umgebung der Experten (Büros, Schulgebäuden und Praxen) durchgeführt.

Zum Zwecke der späteren Auswertung wurden die Interviews aufgezeichnet. Im Anschluss an das Interview erfolgte dann ein kurzes Postskriptum, in dem Verlauf und Eindruck festgehalten wurden.

Im Falle meiner Studie waren diejenigen Interviews, die während des Gesprächsverlaufs eine starke Eigendynamik entwickelten, besonders gelungen (z.B. Interview mit Hochschuldozentin 1). Der Leitfaden diente dann gegen Ende nur noch dazu, zu überprüfen, ob alle Fragen behandelt wurden.

7.8 Synopsis für die Experten

Die Experten erhielten eine kurze schriftliche Zusammenfassung mit den Ergebnissen des jeweiligen Interviews. Hierzu konnten sie Stellung nehmen. Die Stellungnahme der Experten sollte sicherstellen, dass die inhaltliche Wiedergabe korrekt vollzogen worden war. Flick zufolge liegt

der „Gewinn an Authentizität [...] darin, dass [...] die inhaltliche Zustimmung des befragten Subjektes zu seinen Aussagen eingeholt wird“ (Flick 2005: 325).

Die Experten konnten in die Texte ihre Anmerkungen, Wünsche auf Änderungen oder Ergänzungen einfügen. Tatsächlich wurde diese Möglichkeit von den Experten aber kaum genutzt.

7.9 Transkription der Aufzeichnungen

Das Ziel der anschließenden Transkription war es, einerseits die *inhaltlichen* Aussagen der Experten so genau wie möglich schriftlich wiederzugeben, andererseits aber auch die Lesbarkeit des Textes zu sichern. Daher erfolgte die Transkription nach den Normen der Standardorthographie. Da es um die inhaltlichen Informationen geht, ist es für „die Auswertung von Experteninterviews zur Exploration eines bestimmten Forschungsfeldes“ nicht nötig, „jedes äh und mhm zu vermerken“ (Langer 2010: 519).

7.10 Datenauswertung

7.10.1 Überlegungen zur Wahl der Datenauswertungsmethode

Interviews, in denen Informationen zu Fakten erhoben werden sollen – darunter insbesondere Interviews mit Experten und Expertinnen, [...] verlangen mehr Strukturierung, eine vereinfachte Transkription und eine schneller die Komplexität reduzierende Auswertung (Helfferich 2009: 162).

Die Datenauswertung stellt den „Kern der qualitativen Forschung“ (Flick 2005: 257) dar, denn sie dient der „Theorienentwicklung“ (ebd.: 257). Damit diese Theorienentwicklung nachvollziehbar und so für Dritte überprüfbar ist, muss sie möglichst transparent dargestellt werden. Überprüfbar sollte hierbei sein, ob die gewählten methodischen Arbeitsschritte in einem „sinnvollen Bezug zueinander“ (Heil und Faust-Siehl 2000: 59) stehen und die gewählte Datenauswertungsmethode ins Forschungsdesign passt.

Für die Auswertung der Experteninterviews wählte ich ein Verfahren, das sich an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) anlehnt. Sie bietet sich besonders für Experteninterviews an, da es hier darum geht, die „potenziell relevanten Informationen“ (Flick 2005: 139) der Experten herauszuarbeiten und weniger deren persönlichen Hintergrund. Diese inhaltlichen Aussagen sind innerhalb des Interviewtextes normalerweise nicht kontextabhängig und können daher getrennt vom Ursprungstext des Interviews weiter verarbeitet werden, denn „die Auswertung von Experteninterviews [orientiert sich] an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreute Passagen“ (Meuser und Nagel 2010: 466).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird mit einem kategorisierenden Verfahren gearbeitet. In einem solchen werden bestimmten Textpassagen Schlüsselwörter (Kategorien) zugeordnet. Diese können dann später sortiert und in Sinnzusammenhänge gestellt werden. Die so entwickelten Kategorien geben dann die Kernaussagen des Ursprungstextes wieder. In der qualitativen Inhaltsanalyse werden also die Kategorien über ein induktives Verfahren gebildet. Ein solches „strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials“ (Mayring 2003: 75). Kategorien entstehen damit aus dem Ursprungstext selbst heraus und werden nicht anhand bereits entwickelter Kategorien geordnet, wie es in einem deduktiven Verfahren der Fall ist. Eine induktive Vorgehensweise kommt damit dem „Prinzip der Offenheit“ (vgl. Flick 1991: 181) am nächsten. Ein solches Prinzip wird als eine wichtige Grundlage der qualitativen Forschung angesehen (siehe Seite 68f).

Mayring unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei verschiedene Interpretationsverfahren: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. Mayring 2003). Bei der Datenauswertung meiner Experteninterviews habe ich mich für ein zusammenfassend-strukturierendes Verfahren entschieden. Ein solch kombiniertes Verfahren ist z.B. auch bei Heil und Faust-Siehl zu finden (Heil und Faust-Siehl 2000). Mayring schlägt für die qualitative Inhaltsanalyse ein streng regelgeleitetes Vorgehen vor. Dieses hält sich sehr eng an die Texte und zielt auf eine sorgfältige und methodisch kontrollierte Zusammenfassung und Kategorienbildung ab (vgl. Kuckartz 2010: 96). Das regelgeleitete Vorgehen gab mir nicht nur Sicherheit in der Art und Weise meiner Auswertung, sondern zwang mich auch, bei der Analyse Schritt für Schritt vorzugehen. Dabei hat mir besonders die schriftliche Auseinandersetzung geholfen, die einzelnen Textabschnitte sehr genau betrachten und analysieren zu können.

Dennoch habe ich das Verfahren für meinen Forschungskontext angepasst und abgewandelt, wie im Abschnitt „Datenauswertungsschritte“ deutlich wird. Ein solches Vorgehen ist auch nach Mayring legitim, denn „eigentlich erfordert jeder Forschungsgegenstand seine eigene, spezifische Erkenntnismethode“ (Mayring 2002: 149).

7.10.2 Datenauswertungsschritte

Bei der Auswertung der Experteninterviews ging ich wie folgt vor: Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe des Datenauswertungsprogrammes MAXQDA. Für eine induktive Kategorienbildung wurden „Textabschnitte ausgeschnitten und vorläufigen Kategorien zugewiesen“ (Kuckartz 2010: 58). Ich ging ich wie folgt vor:

Vorstrukturierung:

1. Ich untersuchte alle Experteninterviews zunächst mit Blick auf die Forschungsfragen.
2. Ich begann mit einem Experteninterview, welches mir inhaltlich besonders reich an Informationen erschien.
3. In diesem ersten Experteninterview identifizierte ich inhaltlich bedeutsame Textpassagen (vgl. Kuckartz 2010: 64) und nahm eine erste thematische Vorstrukturierung in Anlehnung an Meuser und Nagel (Meuser und Nagel 2010: 466) vor. Dazu diente das Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA. Grundlage für die Identifizierung und Vorstrukturierung waren die Forschungsfragen. Hierbei wurden bedeutsamen Textpassagen ein bezeichnendes Stichwort bzw. ein Code zugeordnet. Vorzugsweise verwendete ich dafür „In-Vivo-Codes“. In-Vivo-Codes sind Codes, die aus dem Text der Befragten entnommen wurden und so „in den Köpfen der Beforschten vorhanden“ (Kuckartz 2010: 58) waren. Bei der Markierung der Textpassage wurde darauf geachtet, dass Textsegmente verständlich bleiben, da diese später, in Anlehnung an die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse, aus dem Text herausgetrennt wurden.
4. Ich analysierte über das oben genannte Verfahren alle übrigen Experteninterviews. Dabei überprüfte ich, ob Textpassagen bereits vorhandenen Codes zugeordnet werden können oder ob neue Codes erstellt werden müssen. Die Überprüfung der Zuordnung erfolgte über den direkten Vergleich der Textpassagen. Ankerbeispiele waren bei der relativ geringen Datenmenge nicht notwendig.

Kategorienbildung

[W]ie man Kategorien bildet, wird in Methodentexten meist nicht weiter problematisiert, sondern stillschweigend vorausgesetzt, d.h. man unterstellt, dass die Fähigkeit zum Bilden von Kategorien als Alltagstechnik bei jedem vorhanden ist (Kuckartz 2010: 58).

Die Frage, wie ich Kategorien wissenschaftlich fundiert bilden könnte, führte mich zu der Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Dieses Verfahren wird in der Literatur anhand von Beispielen genau beschrieben.⁷⁷ Trotz dieser Beispiele können Verfahren aber nicht eins zu eins übernommen werden, sondern müssen, wie schon erwähnt, an den jeweiligen Forschungskontext angepasst werden (vgl. Mayring 2002: 149). Andere Verfahren, wie z.B. die Grounded Theory, sind dagegen autodidaktisch schwer zu erlernen, denn sie erfordern Kuckartz zufolge einen „Meister“, der seine Schüler lehrt, ähnlich wie in einer Kunstlehre (vgl. Kuckartz 2010: 79). Neben der Problematik, dass mir ein solcher „Meister“ nicht zur Seite stand, war ich auch bis auf wenige Ausnahmen auf mich allein gestellt und das Korrektiv einer Forschergruppe, welches besonders in der Grounded Theorie eine Rolle spielt (vgl. ebd.: 79), konnte nur in Ansätzen zum Tragen kommen, da meine Forschergruppe nur zeitweise aus wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen (Studierenden) und einer Lehrerkollegin bestand. Daher bin ich in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach folgenden Schritten vorgegangen:

1. Ich übertrug die über das Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA vorstrukturierten Textabschnitte in eine Tabelle eines Textverarbeitungsprogramms und löste sie so aus dem Ursprungstext heraus. „Das Auflösen der Sequenzialität des Textes auch innerhalb von Passagen ist erlaubt und notwendig, weil nicht die Gesamtperson in ihrem Lebenszusammenhang Gegenstand der Auswertung ist“ (Meuser und Nagel 2010: 466).
2. Diese thematisch vorstrukturierten Textabschnitte wurden nun schrittweise bearbeitet. Für die qualitative Inhaltsanalyse schlägt Mayring (2003) ein regelgeleitetes Vorgehen für die Kategorienbildung vor: Zunächst werden Paraphrasen, dann Generalisierungen und dann eine Reduktion gebildet. Dieses regelgeleitete Vorgehen wandelte ich aber wie folgt ab: Statt der Paraphrase bildete ich einen „geglätteten Text“, was bedeutet, dass die Zitate der Experten so weit als möglich erhalten bleiben. Ein solches Vorgehen erschien mir aus mehreren Gründen sinnvoll. So kann Paraphrasieren „bei der individuellen Auswertung eines Forschers ein Verfahren sein, um dem Kern einer Aussage näher zu kommen“ (Moser 2003: 38). Denselben Effekt erzielte ich aber auch über das Glätten des Textes. Im Vergleich zur

⁷⁷ Siehe hierzu: Mayring (2003), Mayring und Gläser-Zikuda (2008)

Paraphrase hatte der geglättete Text den Vorteil, dass er sich stärker an den Originaltext anlehnte, was mir für die spätere Datendarstellung sinnvoll erschien. Während Paraphrasen nämlich nur als Werkzeug für die Datenauswertung genutzt werden können, kann ich die geglätteten Texte bei der Datendarstellung wieder aufzeigen. So kann der Leser diese Texte später z.B. in meinen tabellarischen Darstellungen lesen. Damit ermögliche ich eine höhere Transparenz, weil die geglätteten Texte mit den Kategorien verglichen werden können. Beim Glätten des Textes ging ich wie folgt vor:

3. Alle Textkörper, die keine inhaltliche Tragweite haben (Füllwörter, Stimmgeräusche etc.) wurden herausgenommen und syntaktische Ungereimtheiten geglättet.

Originaltext

Für mich ist die Frage, mit welcher Absicht man die Diagnose durchführt. Geht es darum, sozusagen ein Raster zu finden, um, sage ich einmal, irgendwie geartete Notengebung zu machen, sage ich mal, dann ist es vielleicht gar nicht so erheblich, sage ich mal, welches die Hintergründe darstellen, dann schaut – dann möchte man einfach ein Maß finden, um, sage ich mal, den Ist-Zustand darzustellen und dann zu sagen, das Kind ist da und dort einzuordnen. Wenn es aber darum geht – und aus meiner Sicht sollte es das – zu schauen, also hinter die Kulissen zu schauen, zu schauen, na ja, wie kann ich das Kind am besten fördern, wie kann ich das Kind am besten fördern und motivieren, dann sind natürlich andere Ebenen schon ganz wichtig (Exp. Psy: 17).

Geglättetes Zitat

Für mich ist die Frage wichtig, mit welcher Absicht man die Diagnose durchführt. Geht es darum, ein Raster zu finden, um Notengebung zu machen, ist es nicht erheblich, welches die Hintergründe darstellen. Dann möchte man ein Maß finden, um den Ist-Zustand darzustellen und das Kind da und dort einzuordnen. Wenn es aber darum geht, und aus meiner Sicht sollte es das, hinter die Kulissen zu schauen und zu fragen, wie kann ich das Kind am besten fördern, wie kann ich das Kind am besten fördern und motivieren, dann sind natürlich andere Ebenen wichtig (Exp. Psy: 17).

4. Nach der Glättung erfolgt eine Generalisierung der ausgewählten Textpassagen. Generalisierung bedeutet, dass inhaltlich ähnliche Textpassagen eine treffende Kategorie zugeordnet werden. Diese Kategorie hat aber noch kein hohes Abstraktionsniveau, d.h. sie ist noch stark am Text orientiert, weshalb sie den Text bzw. die Texte eher zusammenfasst.

Im Schritt der Generalisierung wird nach Mayring auch der Kontextbezug zum gesamten Interviewtext aufgegeben. Die ausgewählten Passagen werden nun also für sich betrachtet, „um zu untersuchen, inwieweit die gefundenen Zusammenhänge auch unabhängig und außerhalb von spezifischen Kontexten gelten“ (Flick 2005: 336). Ich hatte bereits eine Vorstrukturierung über MAXQDA vorgenommen. Im zweiten Schritt untersuchte ich, inwiefern diese Vorstrukturierung zu den entwickelten generalisierenden Kategorien passte. Deshalb erfolgten mehrere Durchläufe,

in dem die Stimmigkeit der generalisierenden Kategorien zu den gewählten Textpassagen überprüft wurde. Dabei war es möglich, dass vorstrukturierte Textpassagen nicht passten und neu zugeordnet werden mussten.

| Expertin D1 | | |
|---|------------------|---|
| Generalisierung (fallbezogen) | Abschnitt | Zitat (geglättet) |
| L.K. müssen die Bedürfnisse der Kinder im Gespräch herausfinden und sie in die Diagnosearbeit einbeziehen können | 32 | Im Gespräch mit den Kindern herausfinden, was sie gerne machen. Oder auch fragen, wie ging es dir damit, mit dieser Aufgabe [...] Kinder auch sich selber beurteilen lassen. |
| | 34 | Es gibt einfache Portfolios für Klasse eins und zwei, in denen die schon aufschreiben dürfen, was sie schon können und was sie gerne machen, das ist ja schon mal ein kleiner Weg, ich denke das ist schon mal ein guter Anfang. |
| | 60 | Die Aktivitäten, die man gerade mit den Kleinen macht – das kann ja schon eine kleine in Anführungsstrichen Testsituation sein, in der sie Kinder beurteilen und diagnostizieren können, weil sie da dann auf bestimmte Sachen achten [...] mit den Kindern zusammen auch [...] |

Wie von Mayring gefordert (vgl. Kuckartz 2010: 95), verlief die Suche nach generalisierenden Kategorien zunächst innerhalb der einzelnen Interviews, also fallbezogen. Dabei wird in mehreren Durchläufen die Stimmigkeit der Zuordnung von Textpassagen zu den generalisierenden Kategorien überprüft und gegebenenfalls angepasst. In dieser Phase sprang die Datenauswertung nun zwischen einer induktiven und einer deduktiven Vorgehensweise hin und her. Zunächst wurden die Kategorien induktiv gefunden, dann aber für andere Textstellen überprüft, was dann zu einer deduktiven Anwendung führte.

Bei der Formulierung der generalisierenden Kategorien verlangt Mayring, dass das Erhöhen des Abstraktionsniveaus nach festgelegten Regeln verläuft (vgl. Kuckartz 2010: 95). Bei der Ausformulierung dieser Kategorien wählte ich daher eine festgelegte Satzkonstruktion (L.K. müssen...können) die einen Bezug zur Forschungsfrage herstellte.

Nach der fallspezifischen Analyse erfolgte ein übergreifender Vergleich der Kategorien der einzelnen Experten untereinander und die Suche nach Kategorien, welche die Aussagen der unterschiedlichen Experten treffend zusammenfassten. Meuser und Nagel nennen diese Phase „Soziologische Konzeptionalisierung“: „in einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens von Expertinnen verdichtet und explizit gemacht“ (Meuser und Nagel 2010: 467). Auch

hier erfolgten mehrere Durchläufe, welche die Stimmigkeit überprüften. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies:

| Generalisierung (fallübergreifend) | Exp. | Ab- schnitt | Zitat (geglättet) |
|--|------|----------------|--|
| L.K. müssen die Bedürfnisse der Kinder im Gespräch herausfinden und sie in die Diagnosearbeit einbeziehen | D1 | 32 | Im Gespräch mit den Kindern herausfinden, was sie gerne machen – das ist doch nicht verboten. Oder auch fragen, wie ging es dir damit, mit dieser Aufgabe [...] Kinder auch sich selber beurteilen lassen – auf jeden Fall. |
| | D2 | 24 | Ja, müsste man sich überlegen wie man das macht. Kinder brauchen nicht diesen Diagnosebogen, aber man könnte [...] ein Gespräch mit dem Schüler – selbst wenn es nur fünf Minuten sind [führen]. Ich finde es eigentlich wichtig, Rückmeldung an die Kinder zu geben und auch zu erfragen, was sie so brauchen, wie es ihnen damit geht. |
| | GH1 | 7 | Ich denke, dass man da auch noch solche Bögen entwirft. Also nicht nur nach dem Ergebnis, wie bei Tests, richtig/falsch, oder wo ich nur die richtige Antwort sehe, sondern über die Thematik. Dass der Schüler gefragt wird, wie komme ich mit diesem Thema zurecht, was kann ich, was kann ich etwas, das muss ich noch lernen. Also fühlt ein Schüler sich auch ernster genommen. Und über diese Bögen kann man dann auch sprechen. |

Im Anschluss erfolgte eine theoretische Reduktion. Die Kategorien, die ich über die theoretische Reduktion entwickelt hatte, sind stark an die Forschungsfragen angelehnt. Die theoretische Reduktion fasst meist mehrere generalisierende Kategorien zusammen.

| Reduktion | Generalisierung (fallübergreifend) | Exp. | Ab- schn. | Zitat (geglättet) |
|--|---|------|--------------|---|
| L.K. müssen die Kinder in die Diagnose einbeziehen und Rückmeldung geben können | Fähigkeit, Diagnose Kindern transparent zu machen | D1 | 32 | Ich würde es den Kindern sagen – also meine Beobachtung mitteilen. Ich würde die Kinder nicht im Dunkeln darüber lassen und die Kinder verlangen auch nach Noten: Was würde ich dafür bekommen? Dann muss man den Kindern nicht unbedingt immer eine Note geben, sondern man kann den Kindern sagen: Dies und dies hast du ganz gut gemacht und willst du vielleicht daran noch so ein bisschen mehr weiter arbeiten? |
| | Fähigkeit, Kinder in die Diagnose einzubeziehen | D1 | 32 | Im Gespräch mit den Kindern herausfinden, was sie gerne machen – das ist doch nicht verboten. Oder auch fragen, wie ging es dir damit, mit dieser Aufgabe [...] Kinder auch sich selber beurteilen lassen – auf jeden Fall. |
| | | D2 | 24 | Ja, müsste man sich überlegen, wie man das macht. Kinder brauchen nicht diesen Diagnosebogen, aber man könnte [...] ein Gespräch mit dem Schüler – selbst wenn es nur fünf Minuten sind [führen]. Ich finde es eigentlich wichtig, Rückmeldung an die Kinder zu geben. |

| Reduktion | Generalisierung (fallübergreifend) | Exp. | Ab- schn. | Zitat (geglättet) |
|-----------|---------------------------------------|------|--------------|--|
| | | GH1 | 7 | Ich denke, dass man da auch noch solche Bögen entwirft. Also nicht nur nach dem Ergebnis, wie bei Tests, richtig/falsch, oder wo ich nur die richtige Antwort sehe, sondern über die Thematik. Dass der Schüler gefragt wird, wie komme ich mit diesem Thema zurecht, was kann ich, was kann ich etwas, das muss ich noch lernen. Also fühlt ein Schüler sich auch ernster genommen. |

8 Ergebnisdarstellung und Diskussion

Die Interviews sind mit der Literatur und untereinander zu *konfrontieren* sowie reflektiert und kritisch zu *interpretieren* (Lauth, Pickel und Pickel 2009: 187).

In diesem Kapitel werde ich die Ergebnisse der Experteninterviews darstellen und sie unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Literatur im Hinblick auf meine Forschungsfragen diskutieren. Das Ziel dabei ist, Grundlagen für die Konzeption meines Ausbildungsmoduls zu erarbeiten und darzustellen.

8.1 Diagnostische Ansätze der Experten

Bereits vor der Analyse der Experteninterviews hatte ich mich intensiv mit Literatur zu diagnostischer Kompetenz beschäftigt und hier unterschiedliche Tendenzen in der Auslegung des Begriffs der diagnostischen Kompetenz beobachtet. Dabei zeigte sich auch, dass diese unterschiedlichen Tendenzen mit unterschiedlichen Ansätzen zusammenhängen, die dem vielschichtigen Begriff der diagnostischen Kompetenz zugrunde liegen können.

In der induktiven Analyse der Experteninterviews wurde deutlich, dass sich in den Aussagen der Experten ebenfalls bestimmte Tendenzen zeigen. Interessanterweise ähneln sich die Tendenzen der Experten untereinander sehr und auch sie lassen sich spezifischen diagnostischen Ansätzen zuordnen. Die Herausarbeitung der Ansätze erscheint mir wichtig, weil sie Aussagen der Experten in einen bestimmten Rahmen einbinden. Innerhalb dieses Rahmens lassen sich die Kompetenzerwartungen der Experten, die ich in Kapitel 8.2 vorstellen werde, einordnen und verstehen.

In folgender Legende erläutere ich die Abkürzungen, die ich für die jeweiligen Experten in den Ergebnisdarstellungen verwendet habe.

Legende**Psy:** Kinder- und Jugendpsychiater**D1:** Hochschuldozentin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Fach Englisch, Schwerpunkt Grundschuldidaktik, ehemalige Grund- und Hauptschulkonrektorin**D2:** Hochschuldozentin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Fach Englisch, Schwerpunkt Grundschuldidaktik, Mitautorin eines Grundschulenglischlehrbuchs**GH1:** Grund- und Hauptschullehrerin Englisch, Ausbildungslehrerin**GH2:** Grund- und Hauptschullehrerin Englisch, Schwerpunkt Grundschule

Die folgende Tabelle zeigt zunächst einen Überblick über die diagnostischen Ansätze. Allerdings ist zu bedenken, dass die Experten möglicherweise auch Ansätze vertreten, die sie hier nicht geäußert haben. M. E. ist es aber besonders interessant, dass der Kinder- und Jugendpsychiater, der nicht aus einem pädagogischen, sondern aus einem medizinischen Berufsfeld kommt, mit allen anderen Experten aus dem pädagogischen Berufsfeld konform geht.

Die diagnostische Ansätze der Experten: Überblick

| Ansatz | Zu finden bei: |
|-----------------------------|-----------------------|
| Förderdiagnostischer Ansatz | Psy; D1; D2; GH1; GH2 |
| Ganzheitlicher Ansatz | Psy; D1; D2; GH1; GH2 |
| Prozessorientierter Ansatz | Psy; D1; D2; GH1; |
| Kommunikativer Ansatz | Psy; GH1; GH2 |

8.1.1 Förderdiagnostischer Ansatz

Aus Sicht aller Experten hat diagnostische Kompetenz eine den Lernprozess unterstützende Funktion. Sie bildet damit – wie der Kinder- und Jugendpsychiater besonders treffend ausdrückt – eine Grundlage für die Fragen, wie das Kind am besten gefördert, gefordert und motiviert werden kann (vgl. Psy: 17). Die Auslegung der Experten des Begriffs der diagnostischen Kompetenz zeigt Parallelen zu einer erziehungswissenschaftlichen Begriffsdefinition (siehe Seite 19).

In der Literatur wird eine unterstützende Funktion diagnostischer Kompetenz einem förderdiagnostischen Ansatz zugeordnet. Ein solcher verfolgt das Ziel, Entscheidungsgrundlage für die Verbesserung von Lernprozessen zu sein und Lernangebote an die individuellen (Lern-) Bedürfnisse anzupassen (vgl. Mörtl-Hafizović 2004: 18).

Die folgende Tabelle zeigt ausgewählte Schlüsselzitate der jeweiligen Experten, die einen solchen Ansatz stützen.

Förderdiagnostischer Ansatz

| Experte | Ausgewähltes Zitat |
|-------------------------------------|---|
| Kinder- und Jugendpsychiater (Psy) | Für mich ist die Frage wichtig, mit welcher Absicht man die Diagnose durchführt. Geht es darum, ein Raster zu finden, um Notengebung zu machen, ist es nicht erheblich, welches die Hintergründe darstellen. Dann möchte man ein Maß finden, um den Ist-Zustand darzustellen und das Kind da und dort einzuordnen. Wenn es aber darum geht – und aus meiner Sicht sollte es das – hinter die Kulissen zu schauen und zu fragen, wie kann ich das Kind am besten fördern, wie kann ich das Kind am besten fordern und motivieren, dann sind natürlich andere Ebenen wichtig (Psy: 17). |
| Hochschuldozentin (D1) | Wenn man sich mal genauer anguckt, was diagnostische Kompetenz bedeutet: dass es heißt, dass man Schüler beurteilen kann, im täglichen Umgang mit Schülern. Dass man sieht, was fehlt dem Kind, oder was kann ich konkret machen. Wie gehe ich jetzt damit um und wie kann ich das Kind jetzt weiter unterstützen in seinem Lernprozess – diese Dinge (D1: 8). |
| Hochschuldozentin (D2) | [Aus der Diagnose] leiten sich Schritte ab: Es geht nicht nur darum, zu sagen: Das ist. Sondern es kommt dazu: Das könnte man daraus machen. Oder: Damit könnte man jetzt weiter umgehen. Oder: Deshalb machen wir jetzt mehr Übungen in die und die Richtung (D2: 14). Diese Wahrnehmung einfach viel besser nutzen und damit kann man dann den Schülern wieder was geben, was für sie hilfreich ist, weil sie selber vielleicht auch sensibler für ihren eigenen Prozess werden (D2: 20). |
| Grund- und Hauptschullehrerin (GH1) | Man sagt hier, wo sind deine Stärken und wo sind Schwächen, die du einfach verbessern kannst? Da kann man unterstützend, bekräftigend wirken, dass die besser werden (GH1: 8). Es ist was anderes, ziehe ich meinen Stoff durch und sag: Vogel friss oder stirb. Oder evaluiere ich: Hast du das überhaupt verstanden? Und dann auch zu gucken: Was hast du verstanden? Und: Wie kann es jetzt weiter gehen? (GH1: 6) |
| Grund- und Hauptschullehrerin (GH2) | Wie geht [das Kind] selbständig mit Aufgaben um? Wie ist es in sich strukturiert – oder braucht es immer Anleitungen? [...] Wie kann ich jetzt damit umgehen, wie kann ich es da unterstützen durch meinen Unterricht, damit es weiter kommt? (GH2: 53) |

Die Expertin D2 macht in diesem Zusammenhang besonders deutlich, dass diagnostische Kompetenz nicht nur beinhaltet, den Ist-Zustand festzustellen, sondern auch, das Ergebnis einer Diagnose für weitere Schritte nutzbar machen zu können.

[Aus der Diagnose] leiten sich Schritte ab: Es geht nicht nur darum, zu sagen: Das ist. Sondern es kommt dazu: Das könnte man daraus machen. Oder: Damit könnte man jetzt weiter umgehen. Oder: Deshalb machen wir jetzt mehr Übungen in die und die Richtung (D2: 14).

Die Schritte, die sich hieraus ableiten, zeigen sich in vielfältigen diagnostischen Anwendungsbereichen. Solche sind für einen förderdiagnostischen Ansatz typisch. Horstkemper hebt hierfür

erstens die *Passung* hervor. Hiernach kann Unterricht nur dann optimal auf die Zielgruppe konzipiert werden, wenn die Lernausgangslage einer Lerngruppe richtig eingeschätzt wird. Zweitens hebt er die *Prävention* hervor. Hierbei fungiert Diagnostik als ein „Frühwarnsystem“, das die Lehrkraft rechtzeitig erkennen lässt, wenn ein Kind lerngefährdet ist, und drittens die *Intervention*, wonach eine gezielte Beseitigung von Krisen oder Störungen nur möglich ist, wenn die Auslöser von Problemen deutlich werden (Horstkemper 2004: 207).

Das Gegenstück zu einem förderdiagnostischen Ansatz stellt der selektionsdiagnostische Ansatz dar.⁷⁸ Das enthaltene Wort „Selektion“ macht deutlich, dass es hier um eine Klassifikation bzw. Platzierung von Personen nach ihren Fähigkeiten oder Begabungen geht. Selektionsdiagnostik wird häufig mit der klassischen Leistungsbeurteilung zur Notengebung gleichgesetzt.

Geht es darum, ein Raster zu finden, um Notengebung zu machen, ist es nicht erheblich, welches die Hintergründe darstellen. Dann möchte man ein Maß finden, um den Ist-Zustand darzustellen und das Kind da und dort einzuordnen (Psy: 17).

Im Anschluss an eine solche Diagnose können Schüler passenden Lerngruppen zugewiesen werden. Die zugrundeliegende Überzeugung ist, dass „Lehren und Lernen besonders dann erfolgreich ist, wenn die Lerngruppen möglichst homogen zusammengesetzt sind“ (Horstkemper 2006: 6). Beispiele hierfür sind Schullaufbahnpfehlungen oder Überweisungen an andere Schularten. Damit wird über die Selektionsdiagnostik der weitere Bildungsgang (vgl. ebd.: 5) gesteuert. Langfristig hat die Selektionsdiagnostik daher eine gesellschaftspolitische Funktion, denn sie trägt letztendlich zu späteren Berufs- und Studienwahlentscheidungen bei.

Alle Experten setzen sich von der Selektionsdiagnostik ab. Das bedeutet nicht, dass sie die klassische Leistungsbeurteilung durch Notengebung grundsätzlich ablehnen oder hinterfragen. Es bedeutet lediglich, dass alle Experten der Diagnostik eine andere Funktion zuschreiben. Diagnostik ist dazu da, einerseits die Kompetenzen, aber andererseits auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder erfassen zu können, um dann auch entsprechend reagieren zu können.

⁷⁸ In der Praxis existieren die Ansätze der Förderdiagnostik und der Selektionsdiagnostik in einer solch polarisierenden Form kaum. Vielmehr bestehen Überschneidungen von Selektions- und Förderdiagnostik. So kann z.B. aufgrund förderdiagnostischer Ergebnisse die Entscheidung getroffen werden, ein Kind einer anderen Lerngruppe zuzuordnen und es damit neu zu platzieren. Umgekehrt wird argumentativ Selektionsdiagnostik immer auch mit Förderabsichten begründet, so z.B. bei Entscheidungen des ‚Sitzenbleibens‘ oder der Zuweisung auf eine andere Schulart (vgl. Horstkemper 2006: 5). Die Förderung besteht in diesem Fall „in der Zuordnung der betroffenen Individuen in einen anderen Lernkontext“ (ebd.: 5). Dennoch sind beide Ansätze in ihrer zugrundeliegenden Philosophie grundsätzlich verschieden. Selektionsdiagnostik fragt nur nach dem *Wie* (*Wie sind die Kompetenzen des Schülers*). Förderdiagnostik stellt dagegen mehrere Fragen. So wird hier z.B. auch die Frage nach dem *Warum* (*Warum sind die Kompetenzen des Schülers so wie sie sind*) gestellt, um im Anschluss entsprechende Antworten finden zu können.

Wenn man sich mal genauer anguckt, was diagnostische Kompetenz bedeutet: dass es heißt, dass man Schüler beurteilen kann, im täglichen Umgang mit Schülern. Dass man sieht, was fehlt dem Kind, oder was kann ich konkret machen. Wie gehe ich jetzt damit um und wie kann ich das Kind jetzt weiter unterstützen in seinem Lernprozess – diese Dinge (D1: 8).

Der Stand der Förderdiagnostik im schulischen Kontext⁷⁹

Viele Lehrer schreiben einen Test und sind dann erstaunt, dass etwas überhaupt nicht kapiert wurde. Dann hat der Lehrer den Frust. Oder man schreibt Tests und die Schüler kriegen schlechte Noten, dann haben Lehrer und Schüler den Frust. Ich denke man könnte so ein Zwischending einschalten und evaluieren, hast du das überhaupt verstanden, um dann auch zu gucken, was hast du verstanden und wie kann es jetzt weiter gehen. So eine Form von Evaluation, mehr den Lernprozess dahinter betrachten. Was kann ich? Was kann ich etwas? – Das muss ich noch lernen oder das muss ich sehr lernen, davon habe ich noch gar nichts verstanden (GH1: 6).

Das Zitat der Expertin GH1 macht deutlich, welche Form der Leistungsbeurteilung sie häufig in der Praxis beobachtet und bestätigt damit auch Abs' Einschätzung, nach der selektionsdiagnostische Tendenzen in der Schule vorherrschen (vgl. Abs 2007: 66). Kieweg zufolge widersprechen diese selektionsdiagnostischen Tendenzen einem förderdiagnostischen Ansatz aus verschiedenen Gründen: (1) Selektionsdiagnostik wird am Ende einer Unterrichtseinheit durchgeführt, was aus förderdiagnostischer Sicht problematisch ist, denn der Schüler kann Defizite kaum reduzieren, da der Unterricht mit neuem Stoff voranschreitet – wie auch das Beispiel der Expertin GH1 zeigt. (2) Die zugrundeliegenden Erfassungsmethoden sind lerndefizitorientiert, gehen aber Fehlerursachen nicht nach.

Jürgens und Sacher sehen die Hauptursache dieser selektionsdiagnostischen Tendenzen in der institutionell vorgegebenen Situation in der Schule:

Obwohl es jedem klar ist bzw. zumindest sein sollte, dass es schon von einem ausgeprägten Euphemismus zeugt, wenn Diagnostik, die ausdrücklich das ‚Pädagogische‘ hervorkehrt und dementsprechend an erster Stelle als Förderdiagnostik aufgefasst wird, ihre Resultate und Erkenntnisse in Ziffernzensuren ausdrückt und auf einer Rangskala einordnet (Jürgens und Sacher 2008: 52).

Schönknecht dagegen sieht die Hauptursache vielmehr in der mangelnden förderdiagnostischen Ausbildung von Lehrkräften. Sie spricht hier von einem Dilemma, in welchem sich die Lehrer befinden.

⁷⁹ Die KMK vertritt in ihren Standards für Lehrerbildung (KMK 2004) das Konzept der Förderdiagnostik: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und ihre Eltern“ (KMK 2004: 11). Alle deutschen Bundesländer haben sich verpflichtet, diese Standards als Grundlage der Lehrerbildung zu wählen (vgl. Abs 2007: 66).

Eine förderorientierte Leistungsdiagnose wird von Lehrerinnen und Lehrern gefordert, ohne dass die Voraussetzungen in ihrer Ausbildung geschaffen wurden. Ihre eigenen Schulerfahrungen und die Berufspraxis sind von traditioneller Leistungsbewertung geprägt. Neue praktikable förderdiagnostische Verfahren sind in der Breite kaum bekannt; eine systematische Darstellung möglicher Instrumente und ihrer Handhabung ist in der mir bekannten Literatur, die sich an Lehrerinnen und Lehrer richtet, nicht vorhanden (Schönknecht 2004: 32).

Die Expertin GH2 bestätigt Schönknechts Annahme an mehreren Stellen im Interview:

Diagnose, Diagnosearbeiten, Vergleichsarbeiten, Test und Verfahren, das sind alles Riesenthemen, [wie auch] Evaluationen: Die müssen alle irgendwie mit Inhalt für die Lehrkräfte gefüllt werden. Man hat Schlagworte, die stehen leer da und es ist alles so abgehoben. Aber es fehlen Praxistipps und ein Beispiel: Für eine Diagnose eines Kindes im Englischunterricht gibt es die und die Möglichkeit. Dass man einfach auch wirklich weiß, was man machen kann. [...] Es ist Bedarf da. Es ist Erfahrungsbedarf da, es ist Anleitungbedarf da, dass man darauf einfach eingeht und den Lehrkräften da auch einfach Entlastung gibt. In der Form, dass man sie nicht mit allem bombardiert und sie dann damit alleine lässt, sondern dass dann da auch ein Referent kommt und sagt, das sind die Möglichkeiten und das dann erklärt. So wie es die Schüler erklärt bekommen [...]. Das würde ich mir auch für die ganzen Diagnosen wünschen, Anleitung und einen Ausblick, [...] das fände ich sehr, sehr wichtig (GH2: 116-118).

8.1.2 Ganzheitlicher Ansatz

We may therefore regard what the learners actually learn – the outcomes from language learning – as significantly shaped by what they bring and contribute to the whole process (Breen 2001: 1).

Die Ganzheitlichkeit ist die Konsequenz des förderdiagnostischen Ansatzes. Eine solche versucht die Leistung des Schülers in ein ganzheitliches Bild einzuordnen und Zusammenhänge zu verstehen. Dementsprechend wird daher ein Diagnoseergebnis nicht isoliert betrachtet, sondern immer auch vor dem Hintergrund der damit zusammenhängenden Faktoren. Solche Faktoren können z.B. die individuellen Voraussetzungen des Kindes sein. Daher ist es im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes konsequent, wenn eine Diagnose versucht, das komplexe Feld der individuellen Leistung zu begreifen, auch wenn es nur, wie in dieser Arbeit, um den spezifischen Teilbereich der mündlichen Sprachkompetenz geht. Die Diagnose ist nämlich „nur dann sinnvoll, wenn sie mit einer gründlichen Ursachenerkundung verbunden ist“ (Kieweg 2010: 3).

Dies wurde auch in der grundschulorientierten Fremdsprachendidaktik erkannt:

It is generally believed in elementary education that each teacher should take some responsibility for the development of the whole child, that is for the child's cognitive, social and emotional and physical development. Thus when making decisions about assessment tasks, language teachers and assessors need to know of the developmental characteristics of children, for example their curiosity and sense of wonder, their eagerness to that and practise their own powers and their fascination with words and delight in rhythm, music and movement. They need to understand the cultural backgrounds of children, their skills and abilities in their first language and the range of experience and knowledge they bring to their foreign and second language learning. [...]. The cognitive, social and emotional and physical characteristics of the whole child are an impact on language learning and therefore need to be monitored and, where necessary addressed (McKay 2007: 16).

Folgende Tabelle zeigt Äußerungen der Experten, die auf einen ganzheitlichen Ansatz hinweisen.

Ganzheitlicher Ansatz

| Experte | Ausgewähltes Zitat |
|-------------------------------------|---|
| Kinder- und Jugendpsychiater | [Es ist] insgesamt wichtig, dass man das Blickfeld möglichst weit sieht. Dass man den Kontext, in dem das Kind aufwächst, betrachtet, dass man schaut, wie die muttersprachliche Kompetenz des Kindes ist, dass man das vergleicht mit der sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache (Psy: 43). |
| Hochschuldozentin (D1) | <p>[Die Studierenden] müssen gut über Schüler Bescheid wissen und wissen, dass es verschiedene Lerntypen gibt, wie man auf diese adäquat eingehen kann und welche Mittel man dazu zur Verfügung hat. Sie dürfen Kindern nicht den Weg verbauen, wenn die z.B. nicht erkennen können, dass das ein rein visueller Typ ist und der nicht über Regeln lernen kann. Kann man den Lerntyp nicht erkennen, dann kann man keine adäquate Hilfe geben (D1: 12).</p> <p>Man muss sehen, wo die Kinder stehen und was dann wichtig ist, wie es für den Schüler am einfachsten ist, weiter zu kommen: Muss der mehr schreiben oder lernt er mehr übers Mündliche? Lernt der einfach mehr über die Interaktion? Lernt der mehr mit anderen oder lernt er einfach für sich ganz viel? Das muss man erst einmal verstehen und daran kann man dann weiterarbeiten (D1: 24).</p> |
| Hochschuldozentin (D2) | Also genaues Hinschauen. Das verstehe ich eigentlich mehr unter [diagnostischer Kompetenz] und genaues Hinhören – bei Sprache natürlich auch. Also Hinschauen in so einem umfassenden Blick: Das Hören, diese Wahrnehmung einfach viel besser nutzen (D2: 20). |
| Grund- und Hauptschullehrerin (GH1) | Dass ich von den Lerntypen ausgehe. Wir wissen einfach, dass es hier Unterschiede zwischen den Schülern gibt [...] und das muss man auch berücksichtigen (GH1: 8). |
| Grund- und Hauptschullehrerin (GH2) | <p>Dann würde ich auf jeden Fall mit dazunehmen, wie selbständig kann das Kind arbeiten? Welche Hilfsmittel braucht es und auf was kann es verzichten? Wie geht es selbständig mit Aufgaben um? Wie ist es in sich strukturiert – oder braucht es immer Anleitungen? (GH2: 53)</p> <p>Einfach so, wie beginne ich so meine Arbeit und wie reagiere ich, wenn ich nicht weiter komme? Was mache ich dann? Setze ich mich weiter damit auseinander, suche ich mir Hilfe bei Klassenkameraden oder direkt bei der Lehrerin? Diese Methoden eines Kindes sind sehr wichtig. Konzentrationsfähigkeit oder Ablenkung: Welche Faktoren lenken ab oder kann ich wirklich konzentriert bei der Sache bleiben? Ehrgeiz: Diesen Biss zu haben, meine Arbeit auch zu Ende zu führen? Diese ganze Beteiligung im Unterricht, dass ich mein Wissen mit einbringe als Schüler, dass ich den Unterricht mit antreibe, einfach lebendig mitgestalte und mich nicht nur passiv zurückhalte (GH2: 55).</p> |

Deutlich wird hier, dass alle Experten mit diagnostischer Kompetenz einen „umfassenden Blick“ (D2: 20) verbinden. Ein solcher richtet sich nicht nur auf einzelne Phänomene (z.B. das Kind kann bestimmte Wörter nicht artikulieren), sondern sieht diese Phänomene abhängig von den Lernvoraussetzungen der Kinder.

Wie wichtig die Berücksichtigung solcher Lernvoraussetzungen ist, illustrieren Jäger und Lissmann (2004) anhand eines Schemas von Krumm (2001). Schulleistung hängt, Krumm zufolge, von (1) Schülermerkmalen (objektive Fähigkeit zu lernen, Persönlichkeitsmerkmale, aktuellen Befindlichkeiten, sozio-biografischen Merkmale), (2) Schulmerkmalen (curriculare Anforderungen, situative Bedingungen, längerfristige organisatorische Bedingungen) und (3) Lehrermerkmalen (objektive Fähigkeit zu lehren, Persönlichkeitsmerkmale, aktuelle Befindlichkeiten und sozio-biografische Merkmale) ab.⁸⁰

Betrachtet man die Aussagen der Experten unter dem Blickwinkel von Krumms Schema, so wird deutlich, dass die von Krumm genannten *Schülermerkmale* tatsächlich ein wichtiges Thema für die Experten darstellen. Die Tabelle zeigt, *welche* Experten sich *wie oft* und an *welcher* Stelle im Interview zu den einzelnen Merkmalen geäußert haben.

| Schülermerkmale (Krumm) | Experte |
|-------------------------------|--|
| objektive Fähigkeit zu lernen | Psy (3/15/19/43) Psy (17/31) GH2 (53) |
| Persönlichkeitsmerkmale | Psy (15/19/25/37) D1 (12/24) D2 (22) GH1 (8) GH2 (53/55) |
| aktuelle Befindlichkeit | Psy (13) GH2 (90) |
| sozio-biografische Merkmale | Psy:(5/15/37/39/43) D2 (22) GH2 (45/53) |

Die *objektive Fähigkeit zu lernen* ist ein wichtiges Thema des Experten Psy. Diese Fähigkeit ist ihm zufolge abhängig vom Entwicklungsstand, möglichen Teilleistungsstörungen und der Fähigkeit, sich selbst zu organisieren. Die Expertin GH2 sieht hierin ebenfalls die Fähigkeit, sich zu organisieren und selbständig zu arbeiten. Weiterhin verbinden die Experten mit der *objektiven*

80 Breen zeigt eine andere Art, das Lernen einer Sprache zu betrachten: “An adequate explanation of how people learn a language in addition to their first has to account for four major variables: (1) what the learners contribute to the process, (2) the language data made available to the learners in the communicative environment in which the learning occurs, (3) the interaction between learners and environment in terms of the situated learning process, and (4) the actual outcome from the learning” (Breen 2001: 1).

Fähigkeit zu lernen auch Persönlichkeitsmerkmale. Dabei verwenden die Experten D1, D2 und GH2 den Begriff *Lerntypen*.

Soziodemografische Merkmale sind ein Thema der Experten Psy, D2 und GH2. Die Experten Psy und GH2 berücksichtigen auch die aktuelle Befindlichkeit. Experte Psy hebt dabei hervor, dass die Berücksichtigung der aktuellen Befindlichkeit gerade für die Diagnose der mündlichen Sprachkompetenz einen wichtigen Stellenwert hat.

An Krumms Schema wird deutlich, dass ein ganzheitlicher Ansatz zu einer Vielzahl von diagnostischen Kompetenzerwartungen an die Lehrerinnen führt. Sie müssen nicht nur über ein breites Wissen zu vielen verschiedenen Schüler- und Lehrermerkmalen verfügen, sondern auch über Fähigkeiten, diese zu erkennen und richtig einzuordnen.

8.1.3 Prozessorientierter Ansatz

Sie müssen wissen, dass es eben nicht nur eine einmalige Sache ist, sondern dass das sogar schlecht ist [wenn eine Diagnose nur einmalig wäre] (D1: 12).

In der Literatur wird ein prozessorientierter Ansatz als Prozessdiagnostik (Horstkemper 2006: 5), Lernprozessanalyse (Prenzel 2006: 26), Lernprozessdiagnostik (Harscher 2008: 76) oder *begleitende Lerndiagnose*⁸¹ (Winter 2008: 81ff) bezeichnet und führt grundsätzlich zu einem formativen Diagnoseverfahren. Im englischsprachigen Raum ist dieses Verfahren auch als *ongoing assessment* bekannt (vgl. Zangel 2000: 257). Wie das Wort *ongoing* zeigt, sind die fortlaufende Beobachtung und die enge Verknüpfung mit dem Unterrichtsprozess Merkmale dieser Diagnoseform. Der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Diagnoseverfahren, die sich in Form von Beobachtungen, Tests oder Befragungen äußern können, ist dabei gering.

⁸¹ Bei der begleitenden Lerndiagnose handelt es sich allerdings um ein bestimmtes prozessdiagnostisches Verfahren, welches hier aber nicht genauer dargestellt werden kann.

Prozessorientierter Ansatz (Fähigkeit, Diagnosen prozessorientiert durchzuführen)

| Experte | Ausgewähltes Zitat |
|-------------------------------------|---|
| Kinder- und Jugendpsychiater (Psy) | Wenn es aber darum geht (...), wie kann ich das Kind am besten fördern, wie kann ich das Kind am besten fordern und motivieren (...) Dann geht es auch weniger um den Ist-Zustand, sondern vielmehr darum, wie ist der Entwicklungsprozess, welche Fortschritte macht das Kind, wenn es die Sprache lernt (Psy: 17). |
| Hochschuldozentin (D1) | <p>Wenn man sich mal genauer anguckt, was diagnostische Kompetenz bedeutet, dass man Schüler beurteilen kann, im täglichen Umgang mit Schülern, (...) sie haben die Kinder jeden Tag vor den Augen und sie beurteilen sie immer wieder (D1: 8).</p> <p>Sie müssen wissen, dass es eben nicht nur eine einmalige Sache ist, sondern dass das sogar schlecht ist [wenn eine Diagnose nur einmalig wäre] (D1: 12).</p> <p>Für mich ist so eine ständige Beobachtung und Festhalten seitens der Lehrkraft eine gute Aussage (D1: 28).</p> <p>Man kann ihnen [den Studierenden] klarmachen, dass sie von dieser Testvorstellung wegkommen. Dass diagnostische Kompetenz viel mehr noch beinhaltet. Wenn sie lernen würden, dass sie nicht nur einen Test entwerfen sollen, sondern dass sie in allen Aktivitäten, die man gerade mit den Kleinen macht – das kann ja schon eine kleine, in Führungsstrichen, Testsituation sein – in der sie Kinder beurteilen und diagnostizieren können, weil sie da auf bestimmte Sachen achten und sich fragen: Was geschieht denn da und was passiert denn da, an was lernt da der einzelne? (D1: 60)</p> |
| Hochschuldozentin (D2) | <p>Dass dieser Sprachprozess wirklich auch als Prozess gesehen wird und auch an Etappen immer wieder ein Bild erhoben wird: So ist der Ist-Zustand im Moment und da sind wir jetzt und so bewegt sich das weiter. So geht Lernen einfach und so ist Lernen in einer betreuteren Schiene drin. Das gefällt mir (D2: 20).</p> <p>Wir haben Schüler, die aktive Lerner sind, und diese Prozesse sind ganz, die sind natürlich. Auch diese Fehler gehören dazu (D2: 20).</p> <p>Also, die Idee ist schon, dass man dieses Kind als Lerner in seinem Prozess begleitet und beobachtet und dabei eben ganz genau hinschaut und hinhört (D2: 22).</p> |
| Grund- und Hauptschullehrerin (GH1) | Viele Lehrer schreiben einen Test und sind dann erstaunt, dass etwas überhaupt nicht kapiert wurde. Dann hat der Lehrer den Frust. Oder man schreibt Tests und die Schüler kriegen schlechte Noten, dann haben Lehrer und Schüler den Frust. Ich denke, man könnte so ein Zwischending einschalten und evaluieren, hast du das überhaupt verstanden um dann auch zu gucken, was hast du verstanden und wie kann es jetzt weitergehen? So eine Form von Evaluation, mehr den Lernprozess dahinter betrachten. Was kann ich? Was kann ich etwas? – Das muss ich noch lernen oder das muss ich sehr lernen, davon habe ich noch gar nichts verstanden (GH1: 6). |

Einen solchen kurzen Abstand zwischen den einzelnen Diagnoseverfahren, die es auch ermöglichen, Prozesse zu erkennen, fordern auch die Experten. So macht die Expertin D2 deutlich, dass der aktuelle Stand der Schüler in kleinen Zyklen immer wieder neu betrachtet werden muss (vgl. D2: 20). Winter äußert sich auf ähnliche Weise. Dabei ist es ihm wichtig, dass Zwischenergebnisse sofort in den Unterricht zurückfließen können.

Anstatt Lernprozesse abzuschließen, muss die Leistungsbewertung in die Lernprozesse so integriert werden, dass sie dieselben steuern und mittragen kann und damit ein konstitutives Moment der neuen Lernkultur wird. Die Bewertung ist dabei, allgemein gesprochen, an verschiedenen Punkten der Lernprozesse so einzusetzen, dass sie Informationen liefert, die möglichst direkt für das weitere Lernen genutzt werden können (Winter 2008: 95).

Damit liefert die prozessorientierte Diagnose „Informationen zu lernrelevanten Kompetenzen und Verhaltensweisen und gibt Einsichten in lernstrategisches Verhalten der Schülerinnen und Schüler“ (Kieweg 2010: 3).

Besonders in einem aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht ist ein solcher prozessdiagnostischer Ansatz fruchtbar. Hier gilt es nämlich, die individuelle Auseinandersetzung der Schüler mit einer solchen Aufgabe zu betrachten und zu sehen, welche Lernprozesse durch diese Aufgabe ausgelöst werden.

Neben der Entwicklung von Aufgaben kommt deshalb der Prozessorientierung eine entscheidende Funktion zu. Lehrkräfte begleiten die Aufgabenbearbeitung, indem sie beobachten und analysieren, welche Prozesse eine Aufgabe tatsächlich bei den Lernern auslöst (...). Von kompetenten Lehrkräften wird somit ein Kenntnisstand des Leistungsvermögens der Klasse, ihres Entwicklungsstandes und der Besonderheit der einzelnen Lerner verlangt, damit die Lernprozesse möglichst individuell gefördert werden können (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2006: 5).

Auch der fremdsprachliche Grundschulunterricht kann von der Prozessdiagnostik profitieren, selbst wenn Aufgabenstellungen hier noch nicht einen vergleichbar hohen Komplexitätsgrad erreichen wie in der Sekundarstufe. In der Grundschule geht es allerdings weniger um die Betrachtung des Lernprozesses bei einer bestimmten Aufgabe, als vielmehr um die generelle Betrachtung der Lernfortschritte.

It is argued here that ongoing assessment throughout primary school (...) has the advantage of being able to draw a developmental picture for each pupil, covering both the ontogenesis of general interactional skills as well as specific skills in the language components (...). By observing language development from this boarder perspective (...) the teacher may obtain a better picture of the diversity of the language acquisition progress (...). This, in turn, brings important cues for the teaching itself (...). Assessment is an integral part in the language learning process and, most importantly, it should reflect the *learning process* (Zangel 2000: 257).

In der Grundschule sollten Kinder deshalb „dem Prozesscharakter des Lernens entsprechend“ (Diehr 2005b: 26), viele verschiedene Gelegenheiten erhalten, um ihr Können zu zeigen (vgl. ebd.).

Das Gegenstück zu Prozessdiagnostik ist die Statusdiagnostik (vgl. Winter 2008: 84) bzw. Leistungsdiagnostik (vgl. Harscher 2008: 75). Diese geht von der Annahme einer relativen Stabilität (Horstkemper 2006: 5) von Lernprozessen aus. Daher bedient sie sich summativer Verfahren, die Kompetenzen an bestimmten Punkten nach einem längeren Zeitraum erfassen. In einer ergebnis-

orientierten Didaktik haben statusdiagnostische Diagnoseformen einen hohen Stellenwert, weil sich durch sie feststellen lässt, ob die Ergebnisse den langfristig gesetzten Zielen bzw. Erwartungen des Unterrichts entsprechen.

Der Unterschied zwischen Prozess- und Statusdiagnostik liegt aber nicht nur in der Verkürzung des Überprüfungszeitraumes: Anders als bei der Statusdiagnostik stehen bei der Prozessdiagnostik nicht nur die *Ergebnisse* selbst, sondern auch die *Wege* zu diesen Ergebnissen im Blickpunkt. Die Expertin D2 macht in diesem Zusammenhang auch deutlich, dass Fehler zum Spracherwerbsprozess gehören.

Wir haben Schüler, die aktive Lerner sind, und diese Prozesse sind ganz natürlich. Auch diese Fehler gehören dazu (D2: 20).

Eine Prozessdiagnostik führt daher auch zu einem anderen Umgang mit Fehlern. Fehler werden nicht mehr nur als zu eliminierende Elemente betrachtet, sondern als „windows of opportunity“ (Hutz und Kolb 2007: 6), da sich durch diese Spracherwerbsstände ablesen lassen, vorausgesetzt, die Lehrerin vermag die Bedeutung der einzelnen Fehler im Sprachlernprozess adäquat zu interpretieren.

Ein prozessorientiertes Diagnoseverständnis entspricht außerdem der Annahme, dass Kompetenzentwicklung nicht linear verläuft, sondern durchaus kurz-, mittel- und langfristigen Veränderungen unterliegen kann.

Ein sozusagen technisches Verständnis von Diagnose und Förderung widerspricht auch dem pädagogischen Anspruch und der alltäglichen Erfahrung, dass Entwicklung kein programmierbarer Prozess ist (Brügelmann und Brinkmann 2006: 32).

Problematik der Prozessdiagnostik

In der Praxis ist die Prozessdiagnostik aber mit einigen Schwierigkeiten behaftet. Sie wird normalerweise parallel zum Unterrichtsprozess und nicht wie statusdiagnostische Strategien gesondert durchgeführt. Dabei besteht auf der einen Seite der Anspruch, gültige Ergebnisse zu erzielen, auf der anderen Seite müssen die Anwendungsverfahren einfach und unkompliziert sein, damit sie sich in den schulischen Alltag integrieren lassen. Diagnostische Verfahren, die testtheoretischen Gütekriterien entsprechen sollen, sind aber meist für einen formativen Ansatz zu aufwendig und in ihrer Anwendung unter solchen Voraussetzungen häufig nicht umsetzbar. Letztendlich kann dieses Dilemma im Detail nicht gelöst werden. Die Expertin D1 sieht einen möglichen Lösungsansatz in der Häufigkeit der Diagnose.

Für mich ist so eine ständige Beobachtung und Festhalten seitens der Lehrkraft eine gute Aussage (D1: 28).

Winter sieht eine Möglichkeit in der Berücksichtigung einer Vielzahl unterschiedlicher Informationsquellen, welche die Lehrerin sammelt und zusammenführt. Dabei werden neben fremdbeurteilenden Verfahren, wie z.B. Beobachtungen, auch Verfahren hinzugezogen, welche die Sichtweise und Erfahrungen der Schüler verdeutlichen. Winter nutzt dazu das Gespräch. Dieses ermöglicht nicht nur Einblicke in die Sichtweisen der Schüler, sondern kann auch schwer beobachtbare Einflussfaktoren und Voraussetzungen auf das Lernen deutlich machen.

Die Untersuchung richtet sich [damit] nicht nur auf einzelne Phänomene bzw. Leistungen, sondern bezieht die Situation, die Bedingungen, die Voraussetzungen und die Lernbiografie mit ein (Winter 2008: 86).

Die Lehrerin entwickelt hier mit Hilfe gezielt eingesetzter Kommunikation ein Bild davon, welche individuellen Vorlieben, Begabungen und Blockaden das Lernen des einzelnen Schülers bestimmen. Neben dem Effekt der Datensammlung hat die Anwendung dieses Verfahrens aber auch eine erzieherische Bedeutung. Die Schüler lernen im bewusstmachenden Gespräch ihre Leistungen und Lernprozesse selbst einzuschätzen und zu verstehen. Die Lehrerin kann über die Kommunikation reflektierende Verstehensprozesse anstoßen. Damit nimmt sie die Rolle eines Lernberaters ein⁸² (vgl. ebd.: 86ff).

Die Einbeziehung der Schüler ist Winter zufolge also eine Möglichkeit, die Güte einer Diagnose zu erhöhen – sie kann sie aber nicht garantieren. Winter weist aber darauf hin, dass die Güteanforderungen einer Prozessdiagnostik auch nicht den Anforderungen der klassischen Testtheorie entsprechen müssen, weil die Verfahren nicht darauf ausgerichtet sind, „situationsübergreifende Aussagen“ zu machen oder „zeitstabile Eigenschaften“ zu haben (vgl. Winter 2008: 85).

Die Bezugsnorm der drei diagnostischen Ansätze

Alle drei diagnostischen Ansätze orientieren sich an einer individuellen Bezugsnorm in Kombination mit einer kriterienorientierten.

Eine individuelle Bezugsnorm lenkt den Blick auf die Lernentwicklung des einzelnen Kindes über einen definierten Zeitraum hinweg (vgl. Reinberg 2001: 64f).

82 Das Einbeziehen der Schüler in den Diagnoseprozess fordern auch die Experten D1, D2, GH1 und GH2 (vgl. Seite 111f).

Also, die Idee ist schon, dass man dieses Kind als Lerner in seinem Prozess begleitet und beobachtet und dabei eben ganz genau hinschaut und hinhört (D2: 22).

Dabei hat sie konkrete sachliche Lernziele im Blick, versteht das Erreichen dieser aber als einen individuellen Prozess, der nicht geradlinig verlaufen muss und sich über einen Zeitraum erstreckt, der individuell unterschiedlich sein kann.

Prozessorientierte Diagnostik bezieht besonders diese individuelle Bezugsnorm mit ein, was wiederum besonders wichtig für einen förderdiagnostischen Ansatz ist. Damit diese Faktoren festgestellt werden können, ist auch ein Austausch zwischen Lehrerin und Schüler notwendig, wie die Expertin GH1 darstellt.

Man sagt hier, wo sind deine Stärken und wo sind Schwächen, die du einfach verbessern kannst, also die Schwächen, die da sind. Da kann man unterstützend, bekräftigend wirken, dass die besser werden (GH1: 8).

Der Schüler erhält also Feedback dazu, wie sein Lernprozess verläuft und was ihn unterstützt. Die Lehrerin lernt umgekehrt Vorlieben und Probleme ihres Schülers besser kennen und kann diese Informationen für Förderprogramme nutzen.

Eine kriterienorientierte Bezugsnorm (Becker 2005: 50) hingegen kann auch als sachliche (Reinberg 2001: 66), curriculare (Arnold 2008: 212) oder lernzielorientierte Bezugsnorm (Bohl 2006: 166) bezeichnet werden. In dieser werden Kompetenzen mit vorgegebenen Kriterien verglichen. Solche Kriterien entstehen aus den zugrundeliegenden Lernzielen. Die Messbarkeit von Kompetenzen an Kriterien, die aus Lernzielen erwachsen, hat große Vorteile für den schulischen Kontext. Es werden Aussagen darüber ermöglicht, inwieweit die Kinder erwartete Ziele erreicht haben und ggf., auf welchem Entwicklungsstand sie sich zur Zeit befinden. Eine theoretisch fundierte Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes ist besonders dann möglich, wenn den aufgestellten Lernzielen Lernentwicklungsmodelle zugrunde liegen. Dann lässt sich neben der „Zone der aktuellen Leistung“ (Kretschmann 2006: 53) auch „die Zone der nächsten Entwicklung“ (ebd.: 53) ermitteln, was weitere Planungsschritte des Unterrichts steuert.

Bezugsnormen auf kriterienorientierter Basis können m. E. sowohl einen Mikro- als auch einen Makrobereich umfassen. Ersteres liegt z.B. vor, wenn die Lehrerin auf der Grundlage einer gewählten Aufgabe bestimmte Lernziele setzt und daraus Kriterien für ihre Diagnose entwickelt. Eine solche Bezugsnorm ist zwar kriterienorientiert, kann aber nur Aussagen über die Kompetenzen innerhalb der Klasse zu der bestimmten Aufgabe liefern. Vergrößert wird der Geltungsbereich bereits dann, wenn z.B. innerhalb einer Fachkonferenz oder gar schulübergreifend Kriterien

für eine gesamte Jahrgangsstufe entwickelt werden. Kriterien für den Makrobereich, welche schulübergreifende Aussagen zulassen, können aber von Lehrkräften nicht selbst entworfen werden. Dies muss die Wissenschaft übernehmen und ihre Erkenntnisse dann z.B. über Bildungspläne oder Schulstudien in die Schule zurückfließen lassen. Sie können dann den Lehrkräften einen Orientierungsrahmen bieten, was generell von Kindern in einer bestimmten Klassenstufe erwartet werden kann. Allerdings wird auf diese Weise der Lernkontext der Kinder nicht berücksichtigt. Bisher liegen für den frühen Fremdsprachenunterricht hierzu aber noch zu wenige Ergebnisse vor. Die Expertin D2 schildert dies folgendermaßen:

Man müsste unglaublich viel wissen über den Prozess des Sprachlernens. Von dem wissen wir aber alle immer noch nicht alles. Da sind wir noch im Prozess drin und die Erfahrungen für die Grundschule sind jetzt noch nicht so lange [vorhanden], sondern das entwickeln wir jetzt mit, oder erleben einfach auch, inwieweit dieser Ansatz als Lernprozess für Kinder funktioniert, um eine neue Sprache zu erwerben (D2: 22).

Die Wissenschaft war also bisher nur in Ansätzen in der Lage, Lernentwicklungsmodelle für den Fremdsprachenerwerb zu entwickeln, diese Problematik wird auch in der Literatur beschrieben. Daher werden auch Lernziele z.B. in Bildungsplänen nur sehr ungenau beschrieben. Diese Beschreibungen bieten Lehrkräften nur wenige Anhaltspunkte.

Zu den Zielen des Englischunterrichts in der Grundschule liegen in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder unterschiedliche konkrete curriculare Vorgaben – zumeist in den charakteristisch vagen und häufig illusionären Formulierungen der Kultusbürokraten – vor (Diehr 2006a: 11).

Auch der GER (Europäischer Referenzrahmen) stellt mit der Auswahl seiner Themen und den dazugehörigen Kompetenzstufen keine wirkliche Lösung dar, denn er ist gar nicht für Grundschulkinder konzipiert worden (siehe Seite 56). Somit können Fremdsprachenlehrkräfte der Grundschule letztendlich ausschließlich auf der Mikroebene Diagnosekritiken entwickeln, die für ihren Kontext passend sind, aber nicht darüber hinaus.⁸³

Neben der Tatsache, dass Lehrkräfte nur auf einer Mikroebene Kriterien selbst entwickeln können, trägt die kriterienorientierte Bezugsnorm auch eine nicht zu unterschätzende Problematik in sich. Laut Arnold wird ihre Wirkung auf den Schüler „auch zu einem echten – und unausweichlichen – pädagogischen Problem“ (Arnold 1999b: 75), denn „leistungsschwache Schüler erhalten dauerhaft ungünstige, aber faktisch zutreffende Beurteilungen“ (ebd.). Diese können einen Teu-

83 Schocker-von Ditzfurth äußert sich auch kritisch zu von außen vorgegebenen Standards (z.B. über den GER), da diese den tatsächlichen Lernkontext der Kinder zu wenig berücksichtigen können: „Die Könnens-Profile müssen [...] ausgehend von tatsächlich beobachtbaren Leistungen entwickelt werden und nicht etwa durch von außen an diese Kontexte herangetragene Setzungen. Denn das Ausmaß an zu erreichender Qualität bemisst sich beispielsweise an Faktoren wie der Klassengröße, der Zusammensetzung der Lerner, der Ausstattung mit geeigneten Materialien und Medien oder der Qualifikation der Lehrkräfte“ (Schocker-von Ditzfurth 2004a: 38).

felskreis zwischen schlechten Leistungen und sinkender Motivation des Schülers auslösen. Dagegen ist ein „individuumszentrierter Maßstab [...] pädagogisch fruchtbar“ (Helmke 2007: 89). Arnold fordert daher eine Kombination aus individuellen und kriterienorientierten Bezugsnormen, um die Wirkung von kriterienorientierten Bezugsnormen „methodisch korrekt kompensieren zu können“ (Arnold 1999b: 75), weil auch über die individuelle Bezugsnorm ein Lernzugewinn deutlich wird.⁸⁴

8.1.4 Kommunikativer Ansatz

Sprechen in der Fremdsprache heißt nicht nur, Auswendiggelerntes wiederzugeben und ganzheitliche Sprachmuster zu reproduzieren. Es heißt, über persönlich Bedeutsames sprechen zu können (Kierepka 2008: 39).

Der kommunikative Ansatz der Experten Psy, GH1 und GH2 betrachtet Sprache als Mittel der Kommunikation. Der kommunikative Ansatz ist kein typisch diagnostischer, weshalb er nicht in der diagnostischen, sondern in der fremdsprachendidaktischen Literatur zu finden ist, z.B. bei Schocker-von Ditfurth (1992)⁸⁵, Legutke und Schocker-von Ditfurth (2003), Zimmermann (1984). Auch der baden-württembergische Bildungsplan mit seinen Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Englisch in der Grundschule beschreibt die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen:

[Der Fremdsprachenunterricht] ermöglicht es den Kindern, Strategien für Verstehen, Sich-verständlich-Machen und Interaktion aufzubauen (Bildungsplan 2004: 69)

Für meine Arbeit ist der kommunikative Ansatz insofern wichtig, als er bei der Betrachtung der Diagnose des Sprechens einen Orientierungsrahmen gibt.

84 Die tatsächlich aber am häufigsten im Schulalltag verwendete Bezugsnorm ist die soziale Bezugsnorm (vgl. Reinberg 2001: 64). Sie stellt einen Vergleich der Schülerleistung untereinander auf. Ein solcher liegt z.B. vor, wenn die Lehrerin den besten Aufsatz der Klasse auswählt und als Maßstab für die weitere Notengebung nutzt. Der errechnete Klassendurchschnitt beruht ebenfalls auf einer sozialen Bezugsnorm.

Der Vorteil einer solchen Bezugsnorm liegt in ihrer leichten Handhabung, die keinerlei gesonderter Ausbildung bedarf. Ihre Nachteile sind aber vielfältig und schwerwiegend. So ist die Aussagekraft einer solchen Bezugsnorm z.B. gering. „Auch wenn Lehrkräfte gut in der Lage sind, die Schüler ihrer eigenen Klasse nach ihren Leistungen in eine Rangordnung zu bringen, heißt das [also] nicht unbedingt, dass gleichen Noten in unterschiedlichen Klassen auch vergleichbare Leistungen zu Grunde liegen“ (Schrader und Helmke 2001: 50). Damit erhalten Lehrer tatsächlich kaum fundierte Informationen über die Fähigkeiten der Schüler, denn die Zusammensetzung von Klassen kann höchst unterschiedlich sein. Zum anderen ist der Vergleich von Kindern untereinander für den individuellen Lernerfolg und für das Klassenklima problematisch: Gute Schüler werden durch eine soziale Bezugsnorm kaum motiviert, schlechte dagegen stark demotiviert (vgl. Arnold 1999b: 74).

85 Schocker-von Ditfurth setzt sich in ihrer Dissertationsschrift, in der es um Lehrerfortbildung geht, kritisch mit dem Anspruch und der Wirklichkeit des kommunikativen Unterrichts auseinander (Kapitel: 2.1/2.2/3).

Kommunikativer Ansatz (siehe auch S. 56)

| Experte | Ausgewähltes Zitat | Zus. ⁸⁶ |
|-------------------------------------|--|--------------------|
| Kinder- und Jugendpsychiater (Psy) | Der Schlüssel der Sprache liegt grundsätzlich im Bedürfnis, sich mitzuteilen und da muss die Lehrkraft Wege finden, das aufzugreifen (Psy: 23). | |
| Hochschuldozentin (D1) | --- | |
| Hochschuldozentin (D2) | --- | |
| Grund- und Hauptschullehrerin (GH1) | Ich geh noch mal vom Englischunterricht aus. [Hier] ist das Sprechen an vorderster Front, weil ich durch Sprache kommuniziere. Mein großes Ziel ist, dass die Schüler die Kompetenz haben, sich mitzuteilen – kommunikationsfähig, und zwar verbal, sein sollen, dass sie reden (GH1: 18). Für mich ist Sprechbereitschaft der wichtigste Punkt. Sprechbereitschaft und Effekt der Botschaft: Does he, she get the message across? Und wirklich erst dann [sollte man] auf Korrektheit [achten] (GH1: 26). | 21 |
| Grund- und Hauptschullehrerin (GH2) | Ich finde das wichtig, wenn das Kind zeigt, ich bemühe mich. [Man sollte] das Kind darin auch bestärken und ermuntern, weiter zu machen. Gar nicht die Fehler korrigieren, sondern erst mal dieses Sprechen aufrecht erhalten und motivieren, weiter zu machen. Dann kann man nach und nach gucken, die Korrekturen mit einfließen lassen und darauf Hinweise geben. Dann irgendwann, kann es so weit sein, dass dann wirklich die Aussprache oder grammatikalische Strukturen bewertet werden. Aber das ist nicht so wichtig, wie überhaupt die Sprechanlässe wahrzunehmen und zu schaffen (GH2: 94). | 69, 92 |

Aus Sicht des Experten Psy sollte eine Lehrerin gerade im Fremdsprachenunterricht der Grundschule grundsätzlich das Mitteilungsbedürfnis der Schüler (vgl. Psy: 23) beachten. Damit geht er konform mit den Ansätzen einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik, die in der aufgabenorientierten Fremdsprachendidaktik (siehe Seite 54) vertreten wird.

Im Englischunterricht der Grundschule geht es grundsätzlich darum, dass Kinder sich in der Zielsprache verständigen und Situationen bzw. Aufgaben kommunikativ erfolgreich bewältigen können (Drese 2007: 62).

Die Kinder sollen also das Sprechen in der Fremdsprache erlernen und damit mündlich-kommunikative Sprachkompetenz erwerben. Mündlich-kommunikative Sprachkompetenz bedeutet ein gleichermaßen funktionales wie auch bedeutungsvolles Anwenden der Sprache zum Zwecke der Verständigung und des Austausches (vgl. ebd.: 28).

Bezüglich der Diagnose von mündlicher Sprachkompetenz hat dies Konsequenzen auf zwei Ebenen. Zum einen müssen Lehrerinnen entsprechende Voraussetzungen schaffen, damit eine solche

⁸⁶ In dieser Spalte werden die Zeilenzahlen weiterer passender Zitate aufgeführt, die im Anhang zu finden sind.

mündlich-kommunikative Sprachkompetenz erworben werden kann, zum anderen hat dieser kommunikative Ansatz aber auch Konsequenzen für die Diagnose des Sprechens selbst. Auf der ersten Ebene, dem Schaffen von Sprech-Voraussetzungen, gilt es daher, Situationen und Aufgaben bereitzustellen, durch die die Kinder ihre mündlichen Fähigkeiten ausprobieren, üben und weiter entwickeln können (vgl. KMK 2004: 65).

Inwiefern Sprech-Voraussetzungen im ausreichenden Maße in der Grundschulpraxis tatsächlich bereitgestellt werden, untersuchte die EVENING-Studie. Die Forscher stellten dabei fest, dass Grundschulkinder „meist über auswendig gelernte chunks oder einfache Satzmuster nicht hinaus [kamen]. Da, wo eine echte Sprechabsicht bestand und die Schüler wirklich mehr über ihr (fremdes) Gegenüber erfahren wollten, fehlten ihnen häufig die sprachlichen Mittel, diese Absicht auch umzusetzen“ (Engel 2008: 36). Engel führt den Mangel an echten eigenständigen Sprachproduktionen auf die Tatsache zurück, dass die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich über Nomen und vereinzelte Adjektive verfügen, ihnen aber für absichtsvolles sprachliches Handeln nicht genügend Redemittel und Strukturen zur Verfügung stehen (vgl. ebd.: 36).

Die mangelnden mündlichen Fortschritte begründete Engel durch methodisch-didaktische Defizite. Es wird zu wenig Raum für einen kreativen und produktiven Umgang mit Sprache zugelassen und so das eigentliche Potenzial der Kinder nicht ausgeschöpft (vgl. hierzu auch Schocker-von Ditfurth 2009: 11).⁸⁷

Auf der zweiten Ebene ist zu bedenken, dass die Diagnose der mündlich-kommunikativen Sprachkompetenz Besonderheiten mit sich führt. Hier ist nämlich „Sprechbereitschaft der wichtigste Punkt. Sprechbereitschaft und Effekt der Botschaft: Does he/she get the message across?“ (GH1: 26). Die Korrektheit der eingesetzten Kommunikation muss dagegen hintenanstehen (vgl. GH1: 26, GH2: 94), bzw. sie muss daraufhin geprüft werden, inwiefern sie den Effekt der Botschaft beeinflusst. Wird die Sprache als Kommunikationsmittel verstanden, dann ist auch die Un-

⁸⁷ Die Sekundarstufe kann hier nicht als gutes Vorbild dienen. Die DESI-Studie stellte hinsichtlich der Sprechsituationen ähnliche Schwierigkeiten fest. So zeigen die Ergebnisse einen erheblichen quantitativen Mangel an Sprechgelegenheiten. Vielmehr wurde sogar deutlich, „dass Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt mehr als doppelt so lang sprechen wie ihre Schülerinnen und Schüler“ (DESI 2006: 47). Dabei hängt der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler nicht signifikant vom Bildungsgang ab und ist nahezu vergleichbar mit dem des Mathematikunterrichts (vgl. ebd.: 47). Der Vergleich des Englischunterrichts mit dem Mathematikunterricht, in welchem mündliche Kommunikationskompetenz keine Bedeutung hat, verdeutlicht die äußerst ungünstigen Voraussetzungen. Besonders dann, wenn davon ausgegangen wird, dass das Kommunizieren durch das Kommunizieren selbst gelernt wird. „Learning and use are tightly interconnected – when a child uses English, (...), a micro-level occurs of learning in action“ (vgl. ebd.: 50). Erschwerend stellte die DESI-Studie außerdem fest, dass in den kurzen Zeiträumen, in denen Schüler im Unterricht dann doch zu Wort kommen, der Redeanteil aus vorwiegend kurzen oder unvollständigen Sätzen besteht (vgl. DESI 2006: 48).

terscheidung zwischen Fehlern, die das Gespräch nicht beeinflussen, und solchen, die zum Zusammenbruch des Austausches führen, in der Diagnose von Bedeutung. So rät Böttger:

In Phasen des spontanen Gebrauchs der englischen Sprache (Gesprächsübungen, Rollenspiele, Simulation, Diskussionen, [...]) ist ein höheres Maß an Fehlertoleranz nötig, die Korrektur richtet sich nach dem kommunikativen Erfolg (Böttger 2005: 164).

8.1.5 Zusammenfassung

Die Aussagen der Experten lassen sich vier Ansätzen, einem förderdiagnostischen, einem ganzheitlichen, einem prozessorientierten und einem kommunikativen Ansatz zuordnen:



Abbildung 3: Diagnostische Ansätze der Experten (A. Weh)

Alle vier Ansätze haben Konsequenzen für die Konzeption meines Ausbildungsmoduls. Ein förderdiagnostischer Ansatz möchte die diagnostischen Ergebnisse dazu nutzen, um das Kind in seinem weiteren Lernprozess optimal zu unterstützen. Dabei gibt er sich nicht damit zufrieden, den Ist-Zustand einer Kompetenz zu erfassen, sondern geht auch der Frage nach, aus welchem Grund dieser ist, wie er ist. Daher geht mit dem förderdiagnostischen Ansatz auch ein ganzheitlicher einher. Dieser versucht, mögliche Einflussfaktoren auf die zugrundeliegende Kompetenz zu erfassen und zu verstehen, indem ein ganzheitliches Bild von einem Kind entworfen wird.

Ein prozessorientierter Ansatz geht ebenfalls über den Ist-Zustand hinaus und möchte die Kompetenzentwicklung des Kindes über einen bestimmten Zeitraum hinweg erfassen. Mit dem Fokus auf das einzelne Kind liegt allen drei Ansätzen eine individuelle Bezugsnorm zugrunde. Diese

steht aber in Wechselwirkung mit einem kriterienorientierten Ansatz, der die individuellen Fähigkeiten in einen zielorientierten Bezugsrahmen stellt.

Der kommunikative Ansatz versteht das Sprechen als Form von Kommunikation. Daher wird hier besonders Wert auf den kommunikativen Erfolg von Sprache gelegt.

8.2 Diagnostische Kompetenzen aus Sicht der Experten

In diesem Kapitel werde ich darstellen, welche diagnostischen Kompetenzen Fremdsprachenlehrkräfte der Grundschule aus Sicht der Experten haben sollten, und damit vorläufige Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage aufzeigen.

Diagnostische Kompetenzen aus Sicht der Experten: Überblick zu den Kompetenzerwartungen

Die folgende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über alle aufgeführten Kompetenzerwartungen und ist folgendermaßen zu lesen: In der mittleren Spalte sind die Kompetenzerwartungen aufgelistet. In der letzten Spalte wird ersichtlich, bei welchen Experten diese zu finden waren und auch, ob die verschiedenen Experten vergleichbare Erwartungen hatten. Die erste Spalte fasst dagegen zusammengehörige Kompetenzerwartungen in einer übergreifenden Kompetenzbeschreibung zusammen.⁸⁸

Ich verwende bei der Darstellung der Kompetenzerwartungen – in Anlehnung an andere Kompetenzmodelle – sogenannte *can-do statements*. Diese enthalten im Sinne des zuvor ausgelegten Kompetenzbegriffs (siehe Seite 14ff) eine Verschränkung der Begriffe Wissen, Können und Haltungen.

88 Wie diese Zusammenfassung erfolgt ist, kann auf Seite 85 nachgelesen werden.

| Übergreifende Kompetenzbeschreibung | Kompetenzerwartungen der Experten | |
|--|--|-----------------------|
| Geeignete kommunikative Sprechaufgaben entwickeln und stellen können | L.K. ⁸⁹ können kommunikative Sprechaufgaben entwickeln, die für die Schüler bedeutsam sind, so dass sie die Möglichkeit und die Motivation haben, sich in der Fremdsprache zu äußern. | Psy, GH1, GH2 |
| | L.K. können eine geeignete Beziehungsebene für die Kommunikation herstellen. | Psy |
| | L.K. können Raum für ausreichende unterschiedliche (monologische/dialogische) Sprechsituationen schaffen. | GH1, GH2 |
| | L.K. können das Sprechen angemessen unterstützen. | GH1, GH2 |
| Diagnoseziele setzen können | L.K. können die Zielsetzung einer Diagnose definieren. | Psy, D1, D2, GH1, GH2 |
| Diagnoseinstrumente entwickeln können | L.K. können Diagnoseinstrumente selbst entwerfen und auf eigene Zielgruppen zuschneiden. | D1, D2 |
| | L.K. können Diagnosebereiche/-kriterien im Vorfeld auswählen und festlegen. | Psy, D1, D2, GH1 |
| | L.K. wissen, dass die Kommunikationsbereitschaft Hauptkriterium bei der Diagnose des Sprechens sein muss. | Psy, GH1, GH2 |
| Diagnosen durchführen können | L.K. können mündliche Sprachkompetenz diagnostizieren. | Psy, D1, D2, GH1 |
| | L.K. können Diagnosearbeit situativ in den Unterrichtsalltag einbinden. | D1, D2, GH1, GH2 |
| | L.K. können durch offene Unterrichtsformen und Methodenvielfalt in die Beobachterrolle treten. | D2, GH1, GH2 |
| | L.K. können genau beobachten. | D1, D2, GH1 |
| | L.K. können Kinder wertfrei wahrnehmen. | D2, GH2 |
| | L.K. haben Empathiefähigkeit/Einfühlungsvermögen als voraussetzende Haltung für die diagnostische Arbeit. | Psy, D1 |
| Diagnoseergebnisse angemessen interpretieren können, dabei Zusammenhänge zwischen Leistung und Voraussetzung berücksichtigen können | L.K. wissen, dass die individuellen persönlichen Voraussetzungen des Kindes für die fremdsprachliche Entwicklung von Bedeutung sind. | Psy, D1, D2, GH1, GH2 |
| | L.K. wissen, dass sie die Bedeutung des Umfeldes in die Diagnose einbeziehen müssen. | Psy, D2, GH2 |
| Fehlerquellen durch Untersuchungssituation oder Diagnoseinstrumente identifizieren können | L.K. können die Untersuchungssituation kritisch betrachten. | Psy, GH1, GH2 |
| | L.K. können Diagnoseinstrumente kritisch betrachten. | D1 |

⁸⁹ L.K.: Abkürzung für Lehrkräfte

| Übergreifende Kompetenzbeschreibung | Kompetenzerwartungen der Experten | |
|--|--|------------------|
| Diagnoseergebnisse nachvollziehbar und wertfrei dokumentieren können | L.K. können Diagnoseergebnisse nachvollziehbar und wertfrei dokumentieren. | Psy, D1, D2, GH2 |
| Konsequenzen für den Unterricht ziehen können | L.K. können im Anschluss an die Diagnose differenzierte Hilfe geben. | D1, D2, GH2 |
| | L.K. können einen geeigneten Lernweg für das Kind finden und das Lernen angemessen staffeln. | Psy, D1, GH1 |
| | L.K. wissen, wann ein interdisziplinärer Austausch sinnvoll ist. | Psy, GH2 |
| Kinder in die Diagnose einbeziehen und Rückmeldung geben können | L.K. können Kindern die Diagnose transparent machen. | D1 |
| | L.K. können Kinder in die Diagnose einbeziehen. | D1, D2, GH1, GH2 |
| Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen rückblickend kritisch reflektieren können | L.K. können die eigene unterrichtliche und diagnostische Tätigkeit kritisch reflektieren. | D1, D2, GH2 |
| Im Team arbeiten können und wollen | L.K. können im Team arbeiten und sind bereit dazu. | GH1, GH2 |

Diagnostische Kompetenzen aus Sicht der Experten: Detaillierte Darstellung

Im Folgenden werde ich nun die zu den einzelnen übergreifenden Kompetenzbeschreibungen gehörenden Kompetenzerwartungen der Experten genauer darstellen und ausgewählte Zitate hinzufügen. Daher ist die folgende Tabelle folgendermaßen zu lesen: Die übergreifende Kompetenzbeschreibung erscheint hier als Themenüberschrift. Die einzelnen Kompetenzerwartungen der Experten sind in der ersten Spalte zu finden. In der zweiten Spalte ist der Experte zu finden, in der dritten Spalte die Nummer des Interviewabschnitts⁹⁰ und in der vierten das dazugehörige Zitat. In der letzten Spalte sind dagegen Nummern zu weiteren Interviewabschnitten angegeben, die auf ähnliche Aussagen des Experten hinweisen.

Aufgrund der Datenmenge und des Versuches, dieses Kapitel nicht zu umfangreich werden zu lassen, habe ich mich in der tabellarischen Darstellung immer nur für *ein* Zitat entschieden. Im folgenden Text führe ich aber, um meine Argumentation besser darstellen zu können, auch Zitate auf, die hier in der Tabelle nur in der letzten Spalte angegeben sind.

⁹⁰ Die vollständigen Experteninterviews befinden sich im Anhang, Seite 386ff.

8.2.1 Sprechaufgaben entwickeln und stellen können

| Sprechaufgaben entwickeln und stellen können | | | | |
|--|------|------|--|----------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| a) L.K. können kommunikative Sprechaufgaben entwickeln, die für die Schüler bedeutsam sind, so dass sie die Möglichkeit und die Motivation haben, sich zu äußern | Psy | 5 | [Die Lehrkraft muss die Fähigkeit haben], Kommunikation zu fördern und Kommunikation auch für die Kinder essentiell wichtig und interessant zu gestalten. Dass die Kinder wirklich Spaß haben, sich mitzuteilen [...] | 17 |
| | GH1 | 2 | [M]ündlich heißt, dass die Aufgabenformen so gestellt sein sollen, dass ich eine Möglichkeit und den Willen habe, mich zu äußern. Das müssen die Leute [Studenten] verstehen. | 20 |
| | GH2 | 68 | [Bei der Diagnose kann man sehen], wie die Kinder mit der Sprache umgehen und zurecht kommen und dabei muss man die Kinder auch unterstützen und es für sie spannend machen, so dass sie auch was sagen können. [...] Die Frage ist eben, wie schaff ich Anlässe, dass die Kinder sprechen, und das hat auch mit der eigenen Umwelt zu tun, wozu haben die Kinder einen Bezug, was bringt ihnen was, was bereichert sie. | |
| b) L.K. können eine geeignete Beziehungsebene für Kommunikation herstellen | Psy | 7 | Beim Lernen im Allgemeinen und beim Sprechen im Besonderen ist die Beziehungsebene eine ganz wichtige, denn Kinder haben primär ein großes Interesse, sich mitzuteilen, aber nur dem mitzuteilen, den sie mögen oder wo sie das Bedürfnis haben, sich mitzuteilen. Das ist alles noch sehr beziehungs- und auch lustbetont. Das sollte man immer berücksichtigen und hier auch günstige Bedingungen schaffen. | 5, 17 |
| c) L.K. können ausreichend Raum für unterschiedliche (monologische/dialogische) Sprechsituationen schaffen | GH1 | 29 | Der mündliche Bereich wird für jeden Schüler Pflichtteil. Da muss geübt werden, sowohl das Monologisieren, da muss geübt werden das Dialogsprechen, da muss geübt werden das Dolmetschen. Das heißt, das sollte so langsam zu einer Selbstverständlichkeit werden. [Da] muss man den Raum schaffen, muss der Raum geschaffen werden. | 20 |
| | GH2 | 66 | Es fällt mir leichter, Kinder in ihrem mündlichen Sprechverhalten einzuschätzen, wenn sie Rollenspiele machen und wenn sie einfach was präsentieren und ich als Beobachter mir das anschau. Dann merke ich viel mehr, was die Kinder sprechen, wie viel sie sprechen. Wenn sie einfach frei reden und ich gar nicht beteiligt bin; nicht dieses Schüler-Lehrer-, Lehrer-Schüler-Gespräch, sondern einfach diese Schüler untereinander. | 68 |
| d) L.K. können das Sprechen angemessen unterstützen | GH2 | 68 | [Bei der Diagnose von Sprechen] muss man die Kinder auch unterstützen und es für sie spannend machen, so dass sie auch was sagen können. Oder ihnen auch Hilfen geben, wenn sie mal nicht mehr weiter kommen. | |

Dass die Experten die Fähigkeit, **geeignete kommunikative Sprechaufgaben entwickeln und stellen zu können**, für wichtig halten, entspricht dem bereits zuvor angesprochenen kommunikativen Ansatz der Experten (siehe Seite 107). Diese Fähigkeit wird anhand von vier Unterpunkten

deutlich, wobei der erste und der zweite Unterpunkt (a/b) m. E. in einem engen Zusammenhang stehen.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Diagnose des Sprechens in einer Fremdsprache stellt nach Einschätzung der Experten Psy, GH1 und GH2 zunächst einmal die Fähigkeit der Lehrkräfte dar, **(a) kommunikative Sprechaufgaben entwickeln zu können, die für die Schüler bedeutsam sind, so dass die Schüler die Möglichkeit und die Motivation haben, sich zu äußern.** Aus Sicht des Kinder- und Jugendpsychiaters muss eine Sprechaufgabe hierfür dem „Bedürfnis, sich mitzuteilen“ gerecht werden. Motivation zur Kommunikation wird von Kindern besonders dann entwickelt, wenn sie diese als „essentiell wichtig“ (Psy: 5) erleben. Kinder müssen also eine tatsächliche Notwendigkeit erfahren, sich zu äußern. Das wird auch in der wissenschaftlichen Literatur so gesehen und Schocker-von Ditfurth empfiehlt daher, Aufgaben so aufzubauen, dass sie der „natürlichen Neugier und dem Streben nach Lösungsfindung gerecht werden“ (Schocker-von Ditfurth 2004: 24). Aus Sicht der Expertin GH2 müssen Sprechanlässe hierfür „spannend“ sein. Dies fordern z.B. auch Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth:

Think of interesting, surprising, unusual, exaggerated, funny contents that activate your learners and motivate them to get involved (Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 51).

Dabei spielt die Themenwahl für die Expertin eine wichtige Rolle, denn diese muss mit der „eigenen Umwelt“ der Kinder zu tun haben und sicherstellen, dass die Kinder einen Bezug zu dem Sprech Anlass aufbauen können. Böttger spricht hier von einem kindgemäßen Themen- und Situationsbezug (vgl. Böttger 2005: 65).

Ein aufgabenorientierter Ansatz geht noch weiter: Indem die Schüler zielorientierte Aufgaben lösen, soll das Sprechen im Unterricht als etwas „essentiell Wichtiges“ (Psy: 23) gestaltet werden. Solche zielorientierten Aufgaben führen zu bestimmten kommunikativen Ergebnissen bzw. Produkten (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2005a: 31). Besonders wichtig ist dabei, dass die Schüler sich auf die Aufgabe einlassen (*to get involved*) (Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 51). Dieses Einlassen wirkt wie ein Katalysator, der einen besonders intensiven Lernprozess vorantreiben kann. Damit die Lehrerin solche motivierenden Aufgaben entwickeln kann, muss sie die Fähigkeit haben, sich in die Sichtweise der Kinder „hineinzudenken“.

To construct a human purpose for a task, we try to imagine a realistic reason for why one person might want to do these things to another person (Cameron 2001: 59).

Hier zeigt sich, dass die Fähigkeit, kommunikative Sprechaufgaben entwickeln zu können, auch die Fähigkeit beinhalten muss, zu erkennen, was für Kinder wichtig und bedeutsam ist.

Nach Experte Psy lässt sich aber die Motivation zur Kommunikation bei Kindern weniger durch die Thematik entwickeln, als vielmehr über die Beziehungsebene, weshalb **Lehrkräfte die Fähigkeit haben müssen, eine geeignete Beziehungsebene für Kommunikation herzustellen (b)**. Der Experte weist hier auf das soziale Moment der Kommunikation hin, welches bei Kindern besonders beachtet werden muss (vgl. Psy 7). Die Fähigkeit, Kommunikation zu fördern, ist so „nicht nur eine Frage der rein sprachlichen Ebene, sondern auch der Beziehungsebene“ (Psy: 5). Dies macht auch Candlin deutlich:

Language learning and teaching, like language itself, is always a social and cultural act, and is always the product of socially situated participants (Candlin 2003: 42).

Die Beziehungsebene hat besonders für Kinder jüngeren Alters einen besonderen Stellenwert (vgl. Brown und Yule 1983: 12f). Hier dient das Sprechen mehr noch dazu, Kontakt herzustellen, als tatsächliche Bedeutungen auszutauschen, was Cameron folgendermaßen beschreibt:

For infants, language often seems to play a secondary role to the social and affective, and less attention is paid to the actual language content of talk than to its probable social meanings (Cameron 2001: 38).

Kommunikation wird bei Kindern also sehr viel mehr als bei Erwachsenen von der Beziehungsebene her motiviert, denn eine gelingende Kommunikation gibt Sicherheit. Betrachtet man Kommunikation aus dieser Perspektive, so wollen Kinder in erster Linie *jemandem* etwas mitteilen und nicht *etwas* jemandem. Damit kommt der Lehrerin als Hauptbezugsperson oder bestimmten Mitschülern eine besondere Rolle zu, wenn es darum geht, Kommunikation anzuregen.

From early childhood, the desire to connect emotionally and communicate with other people seems to drive speaking (Cameron 2001: 38).

Für die Fremdsprachendidaktik hat dies folgende Konsequenz: Die Bereitstellung inhaltlich interessanter Aufgaben stellt keine ausreichende Voraussetzung dar, um Kinder für Kommunikation zu begeistern. Die Lehrerin ist außerdem gefordert, „ein Klima zu schaffen, welches spontane Äußerungen möglich macht und fördert“ (Gerngross 2003: 13). Dieses positive „Klima“, das auch Gerngross in Verbindung mit mündlicher Sprachaktivität betont, stellt eine Voraussetzung

sowohl für die Kommunikation zwischen Lehrerin und Kind, als auch zwischen Kind und Mitschülern (Partner- oder Gruppenarbeit) dar.

Die Experten GH1, GH2 äußern noch eine weitere Kompetenzerwartung, **(c) L.K. können ausreichend Raum für unterschiedliche (monologische/dialogische) Sprechsituationen schaffen**. Besonders die Expertin GH1 hebt dabei hervor, dass die Schüler genügend Gelegenheit haben müssen, das Sprechen zu üben (vgl. GH1: 28). Wie wichtig es ist, den Schülern geeignete Sprechansätze bzw. ausreichend Raum für sprachliche Kreativität (vgl. Schocker-von Ditzfurth 2009: 11) bereitzustellen, macht die EVENING-Studie (siehe Seite 109) deutlich.⁹¹ Nur so können die „Lernenden als sie selbst zu Wort kommen [...] und dabei immer neu ihre Grenzen und Möglichkeiten (Sprachnot und Erfolgserlebnisse) im Zielsprachgebrauch ausloten“ (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2005a: 5).

Raum muss Kindern aber nicht nur in Form von geeigneten Sprechansätzen gegeben werden, sondern auch in Form von Verarbeitungszeit. Schocker-von Ditzfurth weist in diesem Zusammenhang auf die Verarbeitungsverzögerung der Redemittel (Wörter, Phrasen) bei Kindern hin und macht deutlich, dass diese ausreichend Zeit für die Verinnerlichung benötigen.

Kinder verinnerlichen die Struktur der Zielsprache langsamer als ältere Lerner, da ihre kognitive Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Deshalb treten die Wirkungen von Unterricht häufig mit Verzögerungen ein, d.h. Kinder sind meist nicht in der Lage, neue Redemittel, die ihnen von der Lehrkraft präsentiert und die einmalig geübt wurden, danach selbst zu präsentieren (Schocker-von Ditzfurth 2004b: 26).

Eine Aufgabenstellung zur Diagnose des Sprechens darf daher nicht zu früh erfolgen, da sie sonst eine Phase abbilden würde, in der der Prozess der Verinnerlichung noch nicht abgeschlossen ist. Die Kompetenzerwartung **L.K. können das Sprechen angemessen unterstützen (d)**, welche die Expertin GH2 erwähnt, zeigt, dass Kinder auch während einer Diagnosesituation sprachlich unterstützt werden müssen. Diehr spricht in diesem Zusammenhang von Elizitierungstechniken (Diehr 2006a: 13). Elizitierungstechniken sind sprachunterstützende und -motivierende Fähigkeiten der Lehrerin, die dazu dienen, vertraute Redemittel durch Impulse oder Fragestellungen zu reaktivieren (vgl. ebd.: 13, Diehr 2005b: 27, Hochstetter 2004: 4) Diese Unterstützung ermöglicht es den Kindern, sich intensiv auf eine Sprechaufgabe einzulassen.⁹²

91 Dass hier noch Entwicklungsbedarf in den Schulen vorliegt, zeigt auch Kurtz, der sich allerdings auf die Sekundarstufe bezieht: „Das Alltagshandeln [...] erscheint [...] dringend reformbedürftig. Es ist vielerorts noch geprägt von restriktiven Handlungsstrukturen und stereotypen Lernroutinen, die sich spätestens seit der neusprachlichen Reformbewegung herausgebildet und als handlungs- und lernregulative Versteinerung in der Unterrichtspraxis abgelagert und festgesetzt haben“ (Kurtz 2001: 13f).

8.2.2 Diagnoseziele setzen können

| Diagnoseziele setzen können | | | |
|--|------|------|---|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) |
| L.K. können die Zielsetzung einer Diagnose definieren | Psy | 17 | Für mich ist die Frage, mit welcher Absicht man die Diagnose durchführt. Geht es darum, ein Raster zu finden, um irgendwie geartete Notengebung zu machen, dann ist es gar nicht so erheblich, welches die Hintergründe darstellen. Dann möchte man einfach ein Maß finden, den Ist-Zustand darzustellen und dann zu sagen, das Kind ist da und dort einzuordnen. Wenn es aber darum geht – und aus meiner Sicht sollte es das – hinter die Kulissen zu schauen, zu schauen, wie kann ich das Kind am besten fördern, wie kann ich das Kind am besten fördern und motivieren, dann sind natürlich andere Ebenen schon ganz wichtig. Dann geht es auch weniger um den Ist-Zustand, sondern vielmehr darum, wie der Entwicklungsprozess ist, welche Fortschritte das Kind macht, wenn es die Sprache lernt. Hier muss auch eine ganz klare Zielsetzung der Diagnose erfolgen. Die muss diese Fragen, wie kann ich am besten fördern, fördern und motivieren, auch beantworten können. Ein Lehrer muss für sich klarstellen oder definieren, was er diagnostizieren will und warum er das macht. |
| | D1 | 60 | [Studierende müssen] Kinder beurteilen und diagnostizieren können, weil sie auf bestimmte Sachen achten und sich fragen: Was geschieht denn da und was passiert denn da, an was lernt da der einzelne? |
| | D2 | 16 | Doch diagnostisch – damit wird es immer konkret. Das bleibt, kann nicht so offen bleiben. Da geht es um konkrete Fragestellungen, die man sich stellen muss oder wo man konkret schauen muss. Da muss man sich genau im Klaren sein, was man diagnostizieren möchte, das heißt, man muss es auch für sich klar herausarbeiten. [...] Also, man kann [z.B.] sehen, ob ein Kind Spaß am Englisch hat oder Spaß an Sprache. Oder ein Gefühl von Sprache. Aber da kann man nur so grundlegende Aussagen machen. Aber herausfiltern kann ich, wie ist eine Aussprache. Das finde ich für die Grundschule immer einen ganz wichtigen Aspekt. Ich kann auch sehen, wie wendet ein Kind Sprache an. Also, geht es mit der deutschen Sprache, oder lässt es die außen vor? Solche Sachen kann ich herausfiltern. Ich kann auch sehen, inwieweit wird das, was wir im Unterricht machen, jetzt angewandt, ob ein Kind irgendwie die Strukturen verändert hat. |
| | GH1 | 2 | Es kommt jetzt darauf an, was möchte ich gerne überprüfen [...] das heißt, ich gebe ein Problem vor und sehe, wie gehen die Jugendlichen oder Kinder mit diesem Problem in der Gruppe um. Das heißt für mich, ich nehme mich raus und beobachte. Das ist für mich ein ganz wichtiges Kriterium, dass ich mir überlege, was gebe ich aus, was beobachte ich. Beobachte ich, wie aktiv sie sind, hören sie zu, ist das Thema spannend genug, um mich damit auseinander zu setzen. Bietet das Thema ein Problem, welches ich lösen möchte. [...] All diese Sachen muss ich mir im Vorfeld überlegen. |
| | GH2 | 18 | Man braucht so eine Art Leitfragen, warum setze ich meinen Schwerpunkt, worauf will ich heute achten, was will ich wissen und so eine Art Beobachtungsbogen mit ganz klaren Themenfeldern, mit ganz klaren Überschriften. |

- 92 Effektive Elizitierungstechniken sind für die Grundschule bisher aber noch kaum untersucht worden. M.E. weisen sie Parallelen zu dem Begriff des „scaffolding“ auf. Ellis beschreibt dies folgendermaßen: „Scaffolding is the dialogic process by which one speaker assists another in performing a function that he or she cannot perform alone“ (Ellis 2003a: 180f).

Die Fähigkeit, Diagnoseziele setzen können, wird von allen Experten gefordert. Die Zielsetzung macht nicht nur deutlich, was diagnostiziert werden soll, sondern auch, welcher diagnostische Ansatz (siehe Seite 92ff) in einer Diagnose vertreten wird. Deshalb müssen Lehrkräfte die Zielsetzung für sich klar herausarbeiten (vgl. D2: 16).

Vergleicht man mögliche Angaben zu Diagnosezielen, wird aber deutlich, dass die Experten sehr unterschiedliche Möglichkeiten aufzählen. Dabei geht es um tatsächliche Lernstände (D2: 16), aber auch um Voraussetzungen für diese Lernstände (GH1: 2). Einen methodischen Vorschlag, Diagnoseziele in der Praxis klar herauszuarbeiten, macht die Expertin GH2.

Man braucht so eine Art Leitfragen, warum setze ich meinen Schwerpunkt, worauf will ich heute achten, was will ich wissen und so eine Art Beobachtungsbogen mit ganz klaren Themenfeldern, mit ganz klaren Überschriften (GH2: 18).

Solche methodischen Anleitungen, um Ziel und Zweck einer Diagnose herauszuarbeiten, sind auch in der wissenschaftlichen Literatur zu finden.

[Es ist unverzichtbar], Ziel und Zweck der Beobachtung festzuhalten, also eine Antwort auf die Frage nach dem Wozu des ganzen Unternehmens zu formulieren. Diese Zielformulierung der Beobachtung wird in der Regel von einem aktuellen Anlass in der erzieherischen Praxis geleitet. Es wird also hilfreich sein, sich diesen aktuellen Anlass – am besten schriftlich zu fixieren (Köck 2004: 50).

8.2.3 Diagnoseinstrumente entwickeln können

| Diagnoseinstrumente entwickeln können | | | | |
|--|------|------|---|------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| a) L.K. können Diagnoseinstrumente selbst entwerfen und auf die eigene Zielgruppe zuschneiden | D1 | 64 | [Dass ein Lehrer] auch im Stande ist, seine eigenen Tests zu entwerfen und Tests auf seine Zielgruppe zuzuschneiden [...] Für mich ist eine kompetente Lehrkraft auch jemand, der [...] unbedingt eigene Sachen entwerfen kann. Das muss einfach sein, man kann nicht immer nur Dinge nehmen, die einem vorgegeben wurden. | |
| | D2 | 10 | Wenn ich den [vorgefertigten Diagnosebogen] nicht habe oder sage, mein Lehrwerk hat das nicht, ich möchte aber mit diesem Lehrwerk arbeiten, dann brauch ich schon wieder andere Kompetenzen. Dann muss ich aufdröseln, was mir wichtig ist. Das ist ein nächster Schritt, der auch langfristig erreicht werden sollte – also dass man eben [solche Diagnoseinstrumente] auch selbst entwickeln kann. | |
| b) L.K. können Diagnosebereiche/-kriterien im Vorfeld auswählen und festlegen | D1 | 12 | Die [Studierenden] müssen zum einen wissen, [...] dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Kinder zu beobachten. Man kann sie vorher festlegen – ich beobachte jetzt Schüler xy – und man kann sich dafür ein Raster machen. Oder man kann Raster nehmen, die man mit ihnen z.B. an der PH erarbeitet hat oder die sich schon in der Praxis bewährt haben, um solche Leistungen festzustellen. Ja, und dann kann man schauen, z.B. wie ist die Aussprache, wie kann der | |

| Diagnoseinstrumente entwickeln können | | | | |
|---|------|------|---|------------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| | | | sich ausdrücken, hat er den nötigen Wortschatz zur Verfügung usw. | |
| | D2 | 16 | Man kann sehen, ob ein Kind Spaß am Englisch hat oder Spaß an Sprache. Oder ein Gefühl von Sprache, aber da kann man nur so grundlegende Aussagen machen. Aber herausfiltern kann ich natürlich, wie ist eine Aussprache. Das finde ich für die Grundschule immer einen ganz wichtigen Aspekt. Ich kann auch sehen, wie wendet ein Kind Sprache an. Also, geht es mit der deutschen Sprache, oder lässt es die außen vor? Ich kann auch sehen, inwieweit wird das, was wir im Unterricht machen, jetzt angewandt. Es gibt nicht so viele kommunikative Situationen, aber immer wieder doch auch kleine und da sieht man schon, ob ein Kind die Strukturen verändert hat. Also sich von der deutschen Satzstruktur löst [...] und die neue, die englische Stellung zum Beispiel übernommen hat. Oder ob Chunks da sind, im Gegensatz zu nur einem Wort. Solche Sachen. | |
| | GH1 | 2 | Ich kann ein Problem in eine Gruppe reingeben und sehen, wie gehen die Jugendlichen oder Kinder mit diesem Problem in der Gruppe um. Das heißt für mich, ich nehme mich raus und beobachte. Das ist für mich ein ganz wichtiges Kriterium, dass ich mir überlege, was gebe ich aus, was beobachte ich: beobachte ich, wie aktiv sie sind, hören sie zu, ist das Thema spannend genug, um mich damit auseinander zu setzen, bietet das Thema ein Problem, welches ich lösen möchte [...] oder was bringt jeder Einzelne mündlich. All diese Sachen muss ich mir im Vorfeld überlegen [...]. | |
| | GH2 | 92 | Ich würde auf jeden Fall dieses Bemühen des Kindes, sich auf Englisch auszudrücken, vorne anstellen. Das Sich-Trauen, auf Englisch zu sprechen, auch wenn zwischendurch ein deutsches Wort fällt. Weil, einfach dieses Bemühen zu sehen, ich möchte das auf Englisch versuchen, ist ganz wichtig, ist ganz hoch anzurechnen und dann kann man auf grammatische Strukturen gucken und Aussprache. Erst mal der Wille zählt. Das finde ich das Allerwichtigste. | 68, 94, 96 |
| c) L.K. wissen, dass die Kommunikationsbereitschaft Hauptkriterium bei der Diagnose des Sprechens sein muss | Psy | 23 | Der Schlüssel der Sprache liegt grundsätzlich im Bedürfnis, sich mitzuteilen und da muss die Lehrkraft Wege finden, das aufzugreifen. | |
| | GH1 | 20 | Das Wichtigste ist die Kommunikation, verstanden zu werden, also fluency before accuracy. Das wäre wirklich das Top. Aber wenn ich wirklich weiß: What film is on tonight, how much is the price, what does – selbst wenn ich schon nicht sage: What does it cost, how much is a ticket, what cost a ticket? Also, wenn ich weiß hier, er kann, er hat die Wörter und Grundstrukturen, um sich mitzuteilen, ist das schon mal gut. Und das müssen die Leute im Kurs auch verstehen und mal wirklich überlegen, was heißt es, zu kommunizieren und nicht nur auf die Fehler gucken, die einer macht. Die müssen wirklich sehen: Aha, da funktioniert die Kommunikation. | 26 |

| Diagnoseinstrumente entwickeln können | | | | |
|---------------------------------------|------|------|--|------------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| | GH2 | 92 | Ich würde auf jeden Fall dieses Bemühen des Kindes, sich auf Englisch auszudrücken, vorne anstellen. Das Sich-Trauen, auf Englisch zu sprechen, auch wenn zwischendurch ein deutsches Wort fällt. Weil einfach dieses Bemühen zu sehen, ich möchte das auf Englisch versuchen, ist ganz wichtig, ist ganz hoch anzurechnen und dann kann man auf grammatische Strukturen gucken und Aussprache. Erst mal der Wille zählt. Das finde ich das Allerwichtigste. | 68, 94, 96 |

Die Fähigkeit, Diagnoseinstrumente entwickeln zu können, wird von den Experten anhand dreier Unterpunkte ausgeführt. Die Experten D1 und D2 äußern die Erwartung, dass Lehrkräfte ihre **Diagnoseinstrumente selbst entwerfen und auf die eigene Zielgruppe zuschneiden können (a)**. Alle fünf Experten erwarten außerdem die Fähigkeit, **Diagnosebereiche/-kriterien im Vorfeld auswählen und festlegen zu können (b)**. Dabei machen die Experten Psy, GH1 und GH2 zudem deutlich, dass die Diagnosekriterien so gewählt werden müssen, dass die **Kommunikationsbereitschaft als Hauptkriterium der Diagnose des Sprechens** deutliches Gewicht erhält **(c)**.

Die Dozentin (D1) beschreibt die Fähigkeit, selbst Diagnoseinstrumente entwickeln zu können, als ein besonders wichtiges Merkmal diagnostischer Kompetenz, während die Expertin D2 auch schon den kompetenten Einsatz von vorgefertigtem Material als Zeichen diagnostischer Kompetenz wertet.

Hallet zufolge sollten Lehrkräfte aber auf jeden Fall dazu in der Lage sein, eigene Diagnoseinstrumente entwickeln zu können (vgl. Hallet 2006: 101). M. E. benötigen Studierende hierzu aber Beispiele aus der Literatur, die sie, nach einer kritischen Prüfung, als Vorlagen nutzen können. In der fremdsprachendidaktischen Literatur wurde bisher sehr unterschiedliches Diagnosematerial entwickelt und vorgestellt, das brauchbar für die Ausbildung erscheint; z.B. in Form von Beurteilungs- oder Beobachtungsbögen. Über diese Beobachtungsbögen lassen sich bestimmte Eigenschaften des Sprechens gesondert betrachten (z.B. Aussprache, Wortschatz, Struktur, Redefluss etc.).

Grundsätzlich setzt aber die Fähigkeit, selbst Diagnosematerial entwerfen zu können, m. E. mehrere Fähigkeiten voraus, die z.T. bereits oben angesprochen wurden: (1) die Fähigkeit, eine geeignete Aufgabe entwickeln zu können (siehe Seite 114), (2) die Fähigkeit, Beobachtungsziele setzen zu können (siehe Seite 118, (3) die Fähigkeit, Beobachtungskriterien bzw. -schwerpunkte

sinnvoll in Anlehnung an die Aufgabe auswählen zu können und (4) die Fähigkeit, diese Kriterien anhand von verschiedenen Niveaus genau beschreiben zu können, damit später die Kompetenzen der Schüler solchen Niveaus zugeordnet werden können (siehe Seite 204ff).

8.2.4 Diagnosen durchführen können

| Diagnosen durchführen können | | | | |
|--|------|------|---|----------------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| a) L.K können mündliche Sprachkompetenz prozessorientiert diagnostizieren | Psy | 17 | Wenn es aber darum geht [...], wie kann ich das Kind am besten fördern, wie kann ich das Kind am besten fordern und motivieren, dann sind natürlich andere Ebenen schon ganz wichtig. Dann geht es auch weniger um den Ist-Zustand, sondern vielmehr darum, wie ist der Entwicklungsprozess, welche Fortschritte macht das Kind, wenn es die Sprache lernt. | |
| | D1 | 60 | Man kann [den Studierenden] klar machen, dass sie von dieser Testvorstellung wegkommen, dass diagnostische Kompetenz viel mehr noch beinhaltet. Wenn sie lernen würden, dass sie nicht nur einen Test entwerfen sollen, sondern dass allen Aktivitäten, die man gerade mit den Kleinen macht, schon kleine, in Anführungsstrichen, Testsituation sind, in der sie Kinder beurteilen und diagnostizieren können, weil sie da auf bestimmte Sachen achten und sich fragen: Was geschieht denn da und was passiert denn da, an was lernt da der einzelne? | 8, 12, 26, 28, |
| | D2 | 20 | Dass dieser Sprachprozess wirklich auch als Prozess gesehen wird und auch an Etappen immer wieder ein Bild erhoben wird, so ist der Ist-Zustand im Moment und da sind wir jetzt und so bewegt sich das weiter. So geht Lernen einfach und so ist Lernen in einer besser betreuten Schiene drin. Das gefällt mir. | 22 |
| | GH1 | 6 | Viele Lehrer schreiben einen Test und sind dann erstaunt, dass etwas überhaupt nicht kapiert wurde. Dann hat der Lehrer den Frust. Oder man schreibt Tests und die Schüler kriegen schlechte Noten, dann haben Lehrer und Schüler den Frust. Ich denke, man könnte so ein Zwischending einschalten und evaluieren, hast du das überhaupt verstanden und dann auch zu gucken, was hast du verstanden und wie kann es jetzt weitergehen. So eine Form von Evaluation. Also einfach auch mal mehr den Lernprozess dahinter betrachten. Was kann ich, was kann ich etwas, das muss ich noch lernen oder das muss ich total lernen, davon habe ich noch gar nichts verstanden. | |
| b) L.K. können die Diagnosearbeit situativ in den Unterrichtsalldag einbinden | D1 | 60 | Man kann ihnen [den Studierenden] klar machen, dass sie von dieser Testvorstellung wegkommen. [...]. Wenn sie lernen würden, dass sie nicht nur einen Test entwerfen sollen, sondern dass sie in allen Aktivitäten, die man gerade mit den Kleinen macht – das kann schon eine kleine, in Anführungsstrichen, Testsituation sein – in der sie Kinder beurteilen können [...] da finde ich es viel organischer, das aus diesen Formen heraus zu machen, mit den Kindern zusammen auch, als sie so einzeln irgendwelchen Testsituationen zu unterwerfen. | |

| Diagnosen durchführen können | | | | |
|--|------|------|---|------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| | D2 | 8 | Es ist immer die Frage, wie und wann man das in seinen Unterricht einbettet. Ich halte es aber am idealsten, wenn so eine Diagnose einfach Teil des Unterrichts ist, also gar nicht so als Sondersituation wahrgenommen wird und den Kindern das alles auch schon vertraut ist. | |
| | GH1 | 18 | Es ist eine sehr gute Sache, indem ich Sprachanlässe biete, [z.B.] mit einem Wortschatz, den ich in irgendeiner Form schon durchgenommen habe. Das kann ich eben spielerisch bieten und dann sind die Schüler gar nicht in einer Situation – ich muss jetzt das und das leisten, sondern sie sind spielerisch dran. Und ich kann trotzdem als Beobachter fungieren und diese entspannte Gesprächsspielrunde mir anschauen und auch sehen, wie ist die Progression des Schülers, hat der [z.B.] seine Hemmungen überwunden und geht [er] jetzt spielerisch ran, weil er weiß, er ist nicht in irgendeiner Prüfungssituation. | |
| | GH2 | 18 | Eine gute Methode ist einfach auch, das Filmen von ganz natürlichen Unterrichtssituationen. [...] das wäre auch eine Methode, die, wenn die Schüler das gewohnt sind, sie gar nicht stört und sie sich ganz normal verhalten. | |
| c) L.K. können durch offene Unterrichtsformen und Methodenvielfalt in die Beobachterrolle treten | D2 | 8 | Ich halte es am idealsten, wenn da jemand in meiner Klasse Unterricht macht. Dann habe ich Zeit, diagnostisch zu gucken und zu beobachten, weil ich dann auch wirklich die Kinder von außen sehen kann. Schwieriger finde ich es immer, wenn man im Unterricht selber drin steht und gleichzeitig diesen Beobachtungsmodus einschalten möchte. Das machen viele, ich glaube viele machen sich nach den Stunden direkt Notizen, aber der Alltag zeigt auch, dass man nicht immer regelmäßig dazu kommt. | |
| | GH1 | 10 | [Für eine Diagnose] muss der Unterricht relativ offen aussehen, so dass die Schüler beschäftigt sind und ich die Beobachterrolle oder Moderationsrolle einnehmen kann. Wenn ich vorne einen reinen Frontalunterricht mache und selber so eingespannt bin, kann ich diese Beobachterrolle nicht einnehmen. | 17 |
| | GH2 | 76 | Es ist einfach sinnvoll, so viele Sprechansätze wie möglich den Kindern zu geben, dass man einfach sich selber komplett, so gut es geht, zurückzieht und die Kinder handeln und sprechen lässt und die Kinder beobachtet. Schwierig ist es natürlich, dann die Klasse auch immer und gleichmäßig zu beschäftigen. Manchmal geht das ganz gut, wenn man die Kinder in der Klasse verteilt, dann sagt man, such dir einen Partner und dann spielen die kleine Dialoge. Aber es ist immer unwahrscheinlich laut und irgendwann ist [es] auch mal gut. | |
| d) L.K. können genau beobachten | D1 | 64 | Es zählt dazu, dass man eine Beobachtungsgabe hat, eine Beobachtungsfähigkeit, sich konzentrieren kann auf bestimmte Punkte und sie auch sieht, also wahrnimmt als Lehrer, das ist für mich Diagnostische Kompetenz. | |

| Diagnosen durchführen können | | | | |
|---|-------------|-------------|---|-------------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| | D2 | 8 | Also, Beobachten ist auch ein anstrengendes Geschäft. Das verlangt einem was ab, man muss sehr genau gucken, aufmerksam sein, sich nicht ablenken lassen, auch verstehen, was man da sieht und man muss detailliert festhalten können. Das muss man richtig üben, und ich finde es auch wichtig, wenn es wertfrei ist. Einfach sehen, was passiert, ohne es gleich zu bewerten, das war gut und das war schlecht. Darum geht es erst mal überhaupt nicht. | 10 |
| | GH1 | 2 | Das heißt für mich, ich nehme mich raus und beobachte. Das ist für mich ein ganz wichtiges Kriterium, dass ich mir überlege, was gebe ich aus, was beobachte ich. | |
| e) L.K. können Kinder wertfrei wahrnehmen | D2 | 8 | Ich finde es wichtig, wenn es wertfrei ist. Einfach mal sehen, was da passiert, ohne es gleich zu bewerten, das war gut und das war schlecht, darum geht es erst mal überhaupt nicht. | 22 |
| | GH2 | 84 | Voraussetzung [für die Diagnose] ist, dass man das Kind nicht gleich in irgendeine Schublade steckt, sondern versucht, es neutral oder so vorurteilslos wie möglich einzuschätzen und erst einmal nur wahrnimmt, ohne zu bewerten. Was natürlich ganz schwierig ist – vor allen Dingen, wenn man das Kind schon länger kennt, ist es ganz schwer, so vorurteilslos zu bewerten, weil [man] dann doch immer [denkt]: Ach sonst ist der so und so, dass man dann ganz schnell dazu tendiert, die Erfahrungen, die man schon mit dem Kind gesammelt hat, mit einfließen zu lassen. | |
| f) L.K. haben Empathiefähigkeit/ Einfühlungsvermögen | Psy | 31 | [Diagnostische Arbeit] verlangt Fachwissen, Menschenkenntnis und Einfühlungsvermögen, um mit diesem oder jenem Kind möglichst gerecht umzugehen. | |
| | D1 | 16 | Im Umgang mit den Kindern: Was zählt, – jede Lehrperson ist anders und jeder hat eine andere Intuition für Kinder und hat auch eine andere Empathie für Kinder, – was aber zählt, ist Einfühlungsvermögen. | 44 |

Die Fähigkeit, Diagnosen durchführen zu können, kann anhand der sechs Unterpunkte differenzierter dargestellt werden und lässt erahnen, wie komplex eine solche „Diagnosedurchführung“ ist. Dabei ist es den Experten Psy, D1, D2 und GH1 wichtig, dass die Diagnose von mündlicher Sprachkompetenz prozessorientiert ist, d.h. „an Etappen immer wieder ein Bild“ (D2) erhoben wird (a) (siehe Seite 100). Ähnlich beschreibt dies Bohl:

Unterrichtsprozess und Bewertungsverfahren sind nicht definitiv festgelegt, sondern orientieren sich am Lerngegenstand und an den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden. Bewertungskriterien können daher verändert, weiterentwickelt und gegebenenfalls für unterschiedliche Leistungen unterschiedlich konfiguriert werden (Bohl 2006: 76).

Ein prozessorientiertes bzw. formatives diagnostisches Vorgehen erfordert auch die Fähigkeit, **Diagnosearbeit situativ in den Unterrichtsalltag einbinden (b)** zu können. Die Expertin GH1 sieht das situative Einbinden der Diagnosearbeit besonders dann gegeben, wenn die Schüler in einer bekannten spielerischen Situation auf vertraute Redemittel zurückgreifen können. Die Experten D1 und D2 beschreiben dagegen eine vermehrt methodisch-didaktische Kontextualisierung, indem die Diagnose in den gewohnten Unterrichtsalltag eingebunden werden soll. Eine diagnostische Sprechaufgabe situativ in den Unterrichtsalltag einzubinden, bedeutet also, sie in einen bestimmten inhaltlichen und methodisch-didaktischen Sinnzusammenhang zu stellen, an den die Schüler anknüpfen können, wie es auch Bohl deutlich macht:

Die angewandten schulischen Bewertungsverfahren korrespondieren mit den Unterrichtszielen und den methodischen Arrangements (Bohl 2006: 76).

Auch in der Fremdsprachendidaktik wird eine solche Kontextualisierung gefordert. Dabei sieht Diehr aber die optimale Mischung aus Vertrautem *und* Neuem als notwendig an.

Die Leistungsbeurteilung wird in einen situativen Zusammenhang eingebettet, der für die Kinder sowohl Vertrautes als auch Neues und Interessantes enthält (Diehr 2005a: 10).

Ein wichtiger Bestandteil diagnostischer Kompetenz ist nach Ansicht der Experten D2, GH1 und GH2 auch die Fähigkeit, in eine ungestörte **Beobachterrolle z.B. durch offene Unterrichtsformen und Methodenvielfalt treten zu können (c)**. Die Lehrerin muss Situationen schaffen, in denen sie sich auf die Diagnose konzentrieren kann. Die Experten GH1 und GH2 schlagen hierzu offene Unterrichtsformen vor, die es den Lehrkräften ermöglichen, sich auf einzelne Schüler zu konzentrieren. Allerdings stellt die Schaffung einer solchen geeigneten Diagnosesituation hohe Anforderungen an die Lehrerin (GH2).

Wie wichtig es ist, solche Arrangements herzustellen, zeigt auch Horstkemper:

Solche auf das Verstehen individueller Lern- und Aneignungsprozesse gerichteten Aktivitäten haben aber nur dann eine Chance, wenn die Lehrkraft dafür mindestens temporär im Unterricht auch Zeit aufwenden kann, etwa in Phasen eigenständiger Arbeit der Schülerinnen und Schüler (Horstkemper 2006: 7).

Die Lehrerin muss also zumindest zeitweise aus der unterrichtenden Rolle heraustreten, um sich auf diagnostische Verfahren, wie z.B. Beobachtung, konzentrieren zu können.

Neben der Fähigkeit, eine entsprechende Situation für die Beobachterrolle herzustellen, damit die Konzentration auf einzelne Kinder möglich ist, betonen die Experten D1, D2 und GH1 die **Fähigkeit, genau zu beobachten (d)**. Besonders die Expertin D2 hebt hervor: „Man muss sehr genau gucken, aufmerksam sein, sich nicht ablenken lassen, auch verstehen, was man da sieht“ (D2: 8).

Damit bestimmte Sachverhalte (z.B. sprachliche Fehler in den mündlichen Äußerungen oder bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation) überhaupt wahrgenommen und richtig interpretiert werden können, muss Kretschmann zufolge ein breites pädagogisches Wissensspektrum bereits vorhanden sein (siehe Seite 23ff). Denn „[t]heorielos operierende Diagnostiker sind sehenden Auges blind“ (Kretschmann 2003: 11).

Neben der Fähigkeit, genau zu beobachten, ist auch die Fähigkeit, **Schüler wertfrei wahrnehmen zu können (e)** (D2, GH2), ein wichtiges Merkmal diagnostischer Kompetenz.

Beobachtungsaufträge sollten wertfrei sein, weil es bringt mir nicht viel zu sagen: Das ist gut, das ist schlecht. Sondern eher zu gucken: Was ist es denn, was passiert da gerade? Unsere Gesellschaft ist sehr wertend ausgerichtet, insofern ist es schwierig, sich davon zu verabschieden, aber das hilft für eine Diagnose (D2: 22).

Allerdings ist eine solche wertfreie bzw. vorurteilsfreie Wahrnehmung aus Sicht beider Experten nur sehr schwer zu erreichen. M. E. werden hier auch Fragen der Fairness bzw. der Güte von Diagnosen angesprochen. Dieses Thema diskutiere ich detailliert auf Seite 206.

Aus Sicht der Experten Psy und D1 muss die gesamte diagnostische Arbeit mit **Empathiefähigkeit/Einfühlungsvermögen (f)** gegenüber dem Kind verbunden sein. Dabei wird diese Haltung im Umgang mit den Schülern (D1) und aber auch in der Interpretation der Diagnoseergebnisse (Psy) besonders wirksam.

Empathiefähigkeit/Einfühlungsvermögen ist besonders bei der Diagnose des Sprechens wichtig, denn Sprechen wird durch seine Funktion als Kommunikationsmittel entscheidend von der sozialen Interaktion beeinflusst. Mit dem entsprechenden Einfühlungsvermögen kann die Lehrkraft durch gezielte Hilfestellungen den Schüler unterstützen und den Gesprächsverlauf hilfreich lenken, wie McKay deutlich macht.

In conversations, speakers are supported by feedback from interlocutors (other speakers) through nods, smiles, response and by the kinds of responses, for example follow-up questions, incorporations taking up what was said and using it, exclamations and so on (McKay 2007: 180).

Dabei ist m. E. nicht nur die Fähigkeit der Elizitierung von Bedeutung, sondern auch die Fähigkeit, sich über das Empathievermögen in die Situation des Schülers hineinzusetzen und dadurch zu „erspüren“, was dieser jetzt braucht. Ich möchte sogar behaupten, dass Empathiefähigkeit die Voraussetzung ist, um überhaupt über Elizitierung den Schüler unterstützen zu können.

8.2.5 Diagnoseergebnisse interpretieren können

| Diagnoseergebnisse angemessen interpretieren können, dabei Zusammenhänge zwischen Leistung und Voraussetzung berücksichtigen können | | | | |
|---|------|------|--|--------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| a) L.K. können die individuellen persönlichen Voraussetzungen des Kindes berücksichtigen | Psy | 19 | Was die sprachliche Kompetenz angeht, z.B. Ausdrucksvermögen, hängt auch vom gesamten emotionalen Zustand ab, ob jemand eher extrovertiert ist und sich mitteilen möchte oder eher schüchtern. Im zwischenmenschlichen Umgang ist das wichtig und so auch für die Diagnose von Sprechen, die ja über Kommunikation läuft. | 15, 25 |
| | | 37 | Es gibt Kinder, die aufgrund des Temperamentes wenig sprachlich von sich geben, wo aber eine große sprachliche Kompetenz im rezeptiven Bereich ist [und] sich das dann später entwickelt. | |
| | D1 | 12 | Sie müssen gut über Schüler Bescheid wissen und wissen, dass es verschiedene Lerntypen gibt, wie man auf diese adäquat eingehen kann und welche Mittel man dazu zur Verfügung hat. Sie dürfen Kindern nicht den Weg verbauen, wenn sie z.B. nicht erkennen können, dass das ein rein visueller Typ ist und der nicht über Regeln lernen kann. Kann man den Lerntyp nicht erkennen, dann kann man keine adäquate Hilfe geben. | 24 |
| | D2 | 22 | Es geht darum, das man dieses Kind als Kind wahrnimmt und auch in seiner Persönlichkeit, in seinem Potential, in seinem Entwicklungsprozess. Das kann nie sein, dass man das dann kleinstückelt und sagt, das und das und das macht dieses Kind aus. | |
| | GH1 | 8 | Dass ich von den Lerntypen ausgehe. Wir wissen einfach, dass es hier Unterschiede zwischen den Schülern gibt, der eine lernt mehr über das Sehen, der nächste über das Hören, ein anderer muss es machen – und das muss man auch berücksichtigen. | |
| | GH2 | 53 | Wie selbständig kann das Kind arbeiten, würde ich auf jeden Fall mit dazu nehmen. Welche Hilfsmittel braucht es und auf was kann es verzichten. Wie geht es selbständig mit Aufgaben um. Wie ist es in sich strukturiert – oder braucht es immer Anleitungen. | 55 |

| Diagnoseergebnisse angemessen interpretieren können, dabei Zusammenhänge zwischen Leistung und Voraussetzung berücksichtigen können | | | | |
|---|------|------|---|-------------------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| L.K. wissen, dass die muttersprachlichen Voraussetzungen Hinweise auf die sprachliche Entwicklung des Kindes geben und sie deshalb in der Fremdsprache berücksichtigt werden müssen | Psy | 15 | Ein Lehrer, der sich mit Fremdsprachen beschäftigt oder den Kindern das vermitteln will, sollte sich Gedanken über die sprachliche Kompetenz in der Muttersprache machen und zwei Dinge besonders berücksichtigen: Zum einen gibt es in der Muttersprache irgendwelche Artikulationsschwierigkeiten, z.B. Laute wie das S oder K oder andere Laute. Können die ausgedrückt werden oder gibt es Schwierigkeiten. Wenn es da schon grundsätzlich Schwierigkeiten mit dem S in der Muttersprache gibt, dann wird das Kind auch Schwierigkeiten mit dem TH haben und das muss man berücksichtigen [...]. Aber die wichtigste Frage ist, wie ist die Fähigkeit des Kindes, sich in der Muttersprache auszudrücken, wie vielfältig und gedankenreich ist das möglich und erst wenn in der Muttersprache diese Kompetenz vorhanden ist, kann man auch diese Erwartung in der Fremdsprache stellen. | 3, 19, 43 |
| L.K. können mögliche Teilleistungsstörungen erkennen und entsprechend reagieren | Psy | 31 | Im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten, auch ADHS oder auch Teilleistungsstörungen, ist es wichtig, dass die Lehrer da ein gutes Grundwissen haben, sonst stoßen sie schnell an Grenzen und haben mit oppositionellen Kindern zu tun. | 17 |
| b) L.K. wissen, dass sie die Bedeutung des Umfeldes in die Diagnose einbeziehen müssen | Psy | 41 | Zentrale Personen sind nach wie vor die Eltern, und eine Schule sollte immer berücksichtigen, wie die Fördermöglichkeiten sich zu Hause gestalten. | 5, 15, 37, 39, 43 |
| | D2 | 22 | Kinder haben vielleicht auch noch ganz andere Möglichkeiten, mit der englischen Sprache in Kontakt zu sein. Vielleicht hat ein Elternteil irgendwelche Beziehungen nach Amerika oder man ist öfters da, darum liegt eine Motivation vor. Das kann ich nicht sehen, aber auch das fließt mit rein. | |
| | GH2 | 53 | Zu einer Gesamtbeurteilung gehört erst mal, mit welchen Voraussetzungen kommt das Kind. Am wichtigsten sind die familiären Verhältnisse: In welchem Umfeld wächst das Kind auf? Wie, in welchen Konstellationen, welche Aufgaben hat es, welche Rolle spielt das Kind in seinem häuslichen Umfeld, weil das spielt ganz oft hier im Unterricht eine Rolle. | 45 |

Die Fähigkeit, Diagnoseergebnisse angemessen interpretieren und dabei Zusammenhänge zwischen Leistung und Voraussetzungen herstellen zu können, setzt zweierlei voraus: Zum einen die Fähigkeit, die individuellen persönlichen Voraussetzungen des Kindes zu berücksichtigen (a), und zum anderen die Fähigkeit, das Umfeld des Kindes miteinzubeziehen (b).

a) Die individuellen persönlichen Voraussetzungen des Kindes berücksichtigen können

Laut Experten sind hier folgende Faktoren in den Blick zu nehmen: Persönlichkeit (D2) oder Temperament (Psy) bzw. Lerntyp (D1, GH1, GH2), kognitive Entwicklung/Voraussetzung (Psy) und der emotionale Zustand (Psy).

Die Experten D1, GH1 und GH2 sprechen von unterschiedlichen Lerntypen, die eine Lehrerin erkennen muss, wenn sie im Anschluss an die Diagnose schülergerechte Maßnahmen einleiten will. Ähnlich wie Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth gehen die Experten D1 und GH1 von visuellen, auditiven und kinästhetischen Lerntypen aus:⁹³

We differentiate between visual learners (they need to see a new word write them down to remember it, for example), aural learners (they learn by listening to new language items a couple of times, and kinaesthetic learners (they need to combine new language with some kind of physical action to remember it, such as miming the actions to go with a new word or writing word down) (Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 35).

Die Expertin GH2 und der Experte Psy heben auch Persönlichkeitsmerkmale, wie die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten und sich selbst zu strukturieren, hervor.

Nach Einschätzung des Experten Psy wird die Fähigkeit, sich auf eine kommunikative Situation einzulassen, sehr stark vom emotionalen Zustand des Einzelnen beeinflusst (Psy: 19). Auch das Temperament des Kindes entscheidet darüber, inwieweit ein Kind überhaupt bereit ist, sprachlich etwas zu äußern. Eine mögliche sprachliche Zurückhaltung bedeutet daher nicht zwangsläufig, dass das Kind keine sprachlichen Kompetenzen entwickelt hat. Häufig sind diese im rezeptiven Bereich gut entwickelt, nur ist die Bereitschaft einer produktiven Sprachanwendung noch nicht da. Der Experte Psy spricht hier ein Phänomen an, das in der Fremdsprachendidaktik als *silent period* (Ellis 1994: 82f) bezeichnet wird. Es handelt sich hierbei um eine Phase, die manche Kinder durchlaufen. Diese Kinder sind aufmerksame Zuhörer, können oder wollen aber vorerst noch nicht selbst sprechen.

Der Experte Psy spricht bei der Einschätzung der individuellen Voraussetzungen der Kinder außerdem noch zwei Aspekte an, die von den anderen Experten nicht thematisiert werden. So hält er es z.B. für wichtig, dass Lehrer die muttersprachlichen Voraussetzungen der Kinder für die Diagnose der Fremdsprache berücksichtigen:

⁹³ Lerntypen können aber auch anders eingeteilt werden, so nimmt Nunan eine Einteilung in „Concrete learners“, „Analytical learners“, „Communicative learners“ und „Authority oriented learners“ (Nunan 1995: 170) vor. M.E. handelt es sich hier aber um Lerntypen, die sich im Erwachsenenalter ausbilden. Die wenigsten Kinder werden sich ihren Lernstoff analytisch oder autodiadaktisch aneignen.

Aus meiner Sicht ist eine Beurteilung der fremdsprachlichen Kompetenz nur möglich, wenn man die muttersprachliche Kompetenz mit berücksichtigt (Psy: 43).

Aus Sicht des Experten Psy gibt die Betrachtung der Muttersprache wichtige Hinweise zur psychomotorischen und kognitiven Entwicklung des Kindes. Ein wichtiges Thema ist hierbei z.B. die Fähigkeit des Kindes, bestimmte Laute artikulieren zu können.

Zum einen gibt es in der Muttersprache irgendwelche Artikulationsschwierigkeiten, z.B. Laute wie das S oder K oder andere Laute. Können die ausgedrückt werden oder gibt es Schwierigkeiten. Wenn es da schon grundsätzlich Schwierigkeiten mit dem S in der Muttersprache gibt, dann wird das Kind auch Schwierigkeiten mit dem TH haben und das muss man berücksichtigen (Psy: 15).

Solche Phänomene sind unter entwicklungspsychologischer Sicht nicht dramatisch, da sie sich meist von selbst auswachsen (vgl. Psy: 3). Eine Fremdsprachenlehrerin sollte diese aber kennen, um eine inkorrekte Aussprache richtig einordnen zu können und um zu wissen, dass es sich in diesem Fall nicht um *Fossilierung*⁹⁴ handelt, sondern um vorübergehende Artikulationsschwierigkeiten.

Zum andern lässt sich neben der Aussprache auch die allgemeine Ausdrucksfähigkeit des Kindes in der Muttersprache erfassen. Diese gibt wiederum Auskunft darüber, inwiefern das Kind generell schon in der Lage ist, sich auszudrücken.

Aber die wichtigste Frage ist einfach auch, wie ist die Fähigkeit des Kindes, sich in der Muttersprache auszudrücken, wie vielfältig und gedankenreich ist das möglich und erst wenn in der Muttersprache diese Kompetenz vorhanden ist, kann man auch diese Erwartung in der Fremdsprache stellen (Psy: 15).

Die Fähigkeit, sich auszudrücken, lässt wiederum Rückschlüsse auf die kognitive Entwicklung zu. Wie wichtig es ist, die kognitive Entwicklung bei der Diagnose des Sprechens zu berücksichtigen, betonen auch verschiedene Autoren, wie z.B. Cameron (2001) und Diehr und Frisch (2008). Diehr betont deshalb, dass „das Verhältnis von konzeptuellem und sprachlichem Anspruch gut abgewogen“ (Diehr und Frisch 2006: 42) sein muss.

Ein weiterer Bereich, der nur von dem Experten Psy angesprochen wird, ist die Fähigkeit der Lehrer, Teilleistungsstörungen und typische Verhaltensauffälligkeiten zu kennen und zu wissen, wie sie in diesem Fall das Kind unterstützen, damit sie nicht an ihre „Grenzen [stoßen] und [...] mit oppositionellen Kindern zu tun“ (Psy: 31) haben.

94 Fossilierung bedeutet Versteinigung: „Der Lerner macht in bestimmten Bereichen keinerlei Fortschritte mehr, er ist nicht mehr aufnahmebereit für neuen Input bestimmter Art, obwohl seine Sprache von der seiner sozialen Umgebung noch weit entfernt ist“ (Hoffmann 2010: 908). Der Begriff der Fossilierung geht auf Selinker (1972: 214ff) zurück.

Das Umfeld des Kindes einbeziehen können

Neben der personenzentrierten Diagnostik ist aber auch eine umfeldbezogene Diagnostik sinnvoll, wie die Experten Psy, D2 und GH2 zeigen. Gerade was die sprachliche Entwicklung anbelangt, hat das Umfeld (insbesondere die Eltern des Kindes) große Auswirkungen (Psy).

Die Eltern spielen eine Schlüsselrolle, denn sie sind diejenigen, die die Sprache vermitteln. Hier ist eine sehr große Varianz festzustellen zwischen gut geförderten Kindern und Kindern, die sprachlich vernachlässigt werden. Insofern ist ein ganz großer Fokus drauf zu legen, dass Eltern viel mit den Kindern kommunizieren und dass Sprache auch als was Angenehmes, Fröhliches, Lustbetontes erlebt wird und die zeitliche Beschäftigung gut ist (Psy: 39).

8.2.6 Fehlerquellen identifizieren können

| Fehlerquellen durch Untersuchungssituation oder Diagnoseinstrumente identifizieren können | | | | |
|---|------|------|--|------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| a) L.K. können die Untersuchungssituation kritisch betrachten | Psy | | [Z]um anderen ist auch immer die Frage, wie ist die Untersuchungssituation, ist die Beziehungsebene einfach da vorhanden, hat die überhaupt gestimmt, so dass das Kind auch bereit war, seine Fähigkeiten zu zeigen. Konnte ich es dazu motivieren, war die Situation einfach auch entsprechend gut. | |
| | GH2 | 90 | Es kann auch ein schlechter Tag sein für den Prüfling oder für das Kind, dass es einfach irgendwie Probleme hat und dann anders ist als sonst, und wenn man weiß, sonst ist der viel besser, dann entschuldigt man das auch ein bisschen. | |
| b) L.K. können Diagnoseinstrumente kritisch betrachten | D1 | 64 | Es ist sehr wichtig, dass man Tests im Englischen – die gibt es z.B. in manchen Lehrbüchern für jede Unit, dass man solche Tests kritisch sehen und analysieren kann. [...] Ich würde nie unreflektiert diese Tests übernehmen. Für mich ist eine kompetente Lehrkraft jemand, der so etwas kritisch sehen kann und Fehler aufdecken kann. | 66 |

Einen wichtigen Bestandteil diagnostischer Kompetenz sehen die Experten Psy, D1 und GH1, GH2 in der Fähigkeit, die Diagnose nach Abschluss selbst kritisch auf Fehlerquellen prüfen und hinterfragen zu können, inwiefern diese tatsächlich aussagekräftig war.

Die Experten Psy und GH2 betrachten dabei besonders auch die Untersuchungssituation. Während aber die Expertin GH2 die aktuelle Verfassung des Kindes in der Untersuchungssituation in Augenschein nimmt, hinterfragt der Experte Psy, inwiefern der Lehrer selbst in der Lage gewesen war, eine entsprechend günstige Untersuchungssituation herzustellen (a).

Die Expertin D1 steht dagegen dem eingesetzten Diagnosematerial (z.B. Diagnoseaufgaben, Beobachtungsbögen) sehr kritisch gegenüber und fordert von den Studierenden die Fähigkeit, dieses hinsichtlich möglicher Schwachpunkte kritisch analysieren zu können (b).

Damit eine kritische Analyse sowohl der Diagnosesituation, der Sprechaufgabe und des Diagnosematerials stattfinden kann, benötigen Studierende m. E. aber Vorgaben wie z.B. ein Analyseraster. Für die Analyse von Diagnosesituationen und -aufgaben kann man ein solches z.B. bei Cameron finden. Sie untersucht Aufgaben hinsichtlich ihrer herausfordernden und unterstützenden Elemente auf verschiedenen Ebenen. Dabei benennt sie Aspekte auf der kognitiven Ebene (z.B. das Verstehen des Konzepts der Aufgabe), auf der sprachlichen (z.B. der benötigte Wortschatz), der interaktionellen (z.B. die Sozialform: Partnerarbeit), der metasprachlichen (Verwendung der Fachbegriffe), der motivationalen (Themenbezug, Länge der Arbeitsphase) und auf der physischen Ebene (z.B. Koordination oder Feinmotorik) (Cameron 2001: 22ff).

Eine Anleitung zur kritischen Prüfung von Diagnosematerial (Auswahl der Kriterien, Formulierung der Niveaustufen), die auch als Grundlage für das Ausbildungsmodul genutzt werden kann, findet sich dagegen bei Luoma (2004) (siehe Seite 205).

8.2.7 Diagnoseergebnisse dokumentieren können

| Diagnoseergebnisse nachvollziehbar und wertfrei dokumentieren können | | | | |
|--|------|------|---|--------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| L.K. können Diagnoseergebnisse nachvollziehbar und wertfrei dokumentieren | Psy | 45 | Wir haben bestimmte Tests, die wir ausfüllen oder als Vorlage benutzen. Ansonsten wird zu jedem Kind ein Bericht angefertigt, in dem z.B. Auffälligkeiten festgehalten werden. Über solche Berichte lassen sich auch Veränderungen in der Entwicklung feststellen, also ich kann sehen, so und so war der Zustand ein halbes Jahr vorher und jetzt ist er so. Aber am wichtigsten ist natürlich, dass über solche Berichte auch Kollegen über die Diagnose informiert werden, z.B. bei einer Überweisung. | |
| | D1 | 66 | Was Lehrer auch können müssen, sind Verbalbeurteilungen. Die muss man in der Grundschule machen. Auch darin zeigt sich diagnostische Kompetenz. [...] Wenn man eine Verbalbeurteilung über ein Kind machen kann, dann zeigt man eine gewisse Kompetenz. | 26, 28 |
| | D2 | 8 | Man muss detailliert festhalten können. Das muss man richtig üben, und ich finde es auch wichtig, wenn es wertfrei ist. | |
| | GH2 | 8 | Ich mache mir Notizen zu einzelnen Kindern, wenn etwas besonders gut war, aber ich mache das nicht ganz konsequent. | |

Den Experten Psy, D1, D2 und GH2 zufolge müssen Diagnoseergebnisse nachvollziehbar dokumentiert werden können. Der Experte Psy zeigt, dass sich nur durch eine solche Dokumentation Veränderungen in der Entwicklung feststellen lassen. Auch bilden die Dokumentationen die Grundlage für einen Austausch mit Kollegen. Die Expertin D2 gibt aber zu bedenken, dass die

schriftliche Dokumentation Übung braucht, weil sie anspruchsvoll ist. Besonders wichtig ist ihr, dass eine solche schriftliche Dokumentation wertfrei erfolgen muss. Wie eine solche schriftliche Dokumentation konkret aussehen soll, lässt sich durch die Interviews allerdings nicht erörtern. Die Expertin D1 nennt als Beispiel für eine schriftliche Dokumentation die Verbalbeurteilung, die aber nicht nur aus vorgefertigten Satzbausteinen zusammengesetzt sein soll (D1: 66).

In der von mir bearbeiteten Literatur hat die Dokumentation außerdem die Funktion, Instrumente und Ergebnisse für Dritte nachvollziehbar zu machen und sich damit auch der Kritik von außen stellen zu können (vgl. Winter 2008: 94). Die Perspektive anderer wirkt dabei wie ein Regulativ, welches zu plausiblen Begründungen von Entscheidungen zwingt und bei Unklarheiten zu einem Überdenken dieser Entscheidungen führt.

Für die Lehrkraft selbst ermöglicht die Dokumentation außerdem eine wiederholte Überprüfung der Diagnoseergebnisse: Lehrerinnen können sich ihre Unterlagen zu einem anderen Zeitpunkt nochmals anschauen und hierbei überprüfen, ob ihre Einschätzung gleichbleibend ist oder sich im Laufe der Zeit ändert (Winter 2008: 94).

8.2.8 Konsequenzen für den Unterricht ziehen können

| Konsequenzen für den Unterricht ziehen können | | | | |
|---|------|------|---|------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| a) L.K. können im Anschluss an die Diagnose differenzierte Hilfe geben | D1 | 12 | Sie müssen nicht nur wissen, dass es verschiedene Lerntypen gibt, sondern sie sollen auch wissen, wie man auf die dann eingehen kann – adäquat und welche Mittel man dazu zur Verfügung hat und Kindern nicht den Weg verbauen. Wenn die nicht erkennen können, dass das ein rein visueller Typ ist und der nicht über Regeln lernen kann – dann kann man keine adäquate Hilfe geben. | |
| | D2 | 14 | Es würde natürlich im Idealfall zu Einzelunterricht für jedes Kind als ideale Voraussetzung führen, aber das können wir nicht leisten in der Schule. Die Differenzierung ist gerade bei diagnostischen Kompetenzen ganz wichtig. Weil das eine Kind hat das und das als Problem und das andere hat ganz etwas anderes. | |
| | GH2 | 98 | Differenzierung ist da ein wichtiges Stichwort für den Unterricht. Wenn ich weiß, wo die einzelnen Schwachpunkte, auch Defizite des einzelnen Kindes liegen. Da ganz gezielt Räume schaffen, damit die Kinder, die entsprechende Probleme haben, das weiterentwickeln können. | 106 |
| b) L.K. können einen geeigneten Lernweg für das Kind finden und das Lernen angemessen staffeln | Psy | 21 | Der Balanceakt zwischen Motivation und andererseits Fordern und auch Abverlangen von Leistungen, da die richtige Balance zu finden, dass ein Kind nicht überfordert ist, resigniert, verlangt einfach, um die richtige Balance zu halten, viel Informationen, um der Situation möglichst gerecht zu werden. | |

| Konsequenzen für den Unterricht ziehen können | | | | |
|--|------|------|---|--------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| | D1 | 64 | Für mich ist auch wichtig, dass Lehrer das Lernen für die Kinder richtig staffeln können. Das ist auch eine Fähigkeit, in kleinen Schritten – in welchen Schritten überhaupt – ist Lernen möglich. Bedeutet, man muss erkennen: Ist das überhaupt möglich mit den Kindern oder ist der Schritt zu groß und wenn man das nicht realisiert und selber einfach ganz unbedacht daran geht, dann glaube ich nicht, dass sinnvolles Lernen möglich ist, also auch das ist für mich diagnostische Kompetenz. | |
| | GH1 | 6 | Viele Lehrer schreiben einen Test und sind dann erstaunt, dass etwas überhaupt nicht kapiert wurde. Dann hat der Lehrer den Frust. Oder man schreibt Tests und die Schüler kriegen schlechte Noten, dann haben Lehrer und Schüler den Frust. Ich denke, man könnte so ein Zwischending einschalten und evaluieren, hast du das überhaupt verstanden, um dann auch zu gucken, was hast du verstanden und wie kann es jetzt weitergehen. So eine Form von Evaluation, mehr den Lernprozess dahinter betrachten. Was kann ich? Was kann ich etwas? – Das muss ich noch lernen oder das muss ich sehr lernen, davon habe ich noch gar nichts verstanden. [...] Also nicht nur nach dem Ergebnis, wie bei Tests, richtig/falsch, oder wo ich nur die richtige Antwort sehe [...], sondern über die Thematik, dass der Schüler gefragt wird, wie komme ich mit diesem Thema oder dieser Aufgabe zurecht. Also fühlt ein Schüler sich auch ernster genommen. Es ist was anderes, ziehe ich meinen Stoff durch und sag: Vogel friss oder stirb. Oder evaluiere ich: Hast du das überhaupt verstanden? Und dann auch zu gucken: Was hast du verstanden? Und; Wie kann es jetzt weiter gehen? | |
| c) L.K. wissen, wann ein interdisziplinärer Austausch sinnvoll ist | Psy | 33 | Weil die Dinge so vielschichtig sind, ist ein interdisziplinärer Austausch und Kooperation zwischen Schule, Lehrern und Eltern ganz wichtig. | 19, 23 |
| | GH2 | 57 | Es ist eigentlich so ein allumfassender Bereich. Deshalb können wir das als Lehrer gar nicht alleine machen, ich denke, das muss einfach mit Eltern und was auch immer, Einrichtungen, Kinderhort, Kindertagesstätte, wo Kinder zum Teil hingehen, so ein Gesamtbild mit allen, die an einem Kind beteiligt sind, erstellt werden. | |

Die Fähigkeit, Konsequenzen für den Unterricht ziehen zu können, lässt sich in drei Unterpunkte differenzieren. Als erstes wird hier **die Fähigkeit genannt, im Anschluss an die Diagnose differenzierte Hilfe geben zu können** (D1, D2, GH2) (a). Dazu müssen die Lehrerinnen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder bzw. auf die unterschiedlichen Lerntypen (D1) eingehen können. Solche individualisierenden Maßnahmen setzen zudem voraus, dass Lehrer die **Fähigkeit haben müssen, den richtigen Lernweg für das Kind zu finden und das Lernen angemessen zu staffeln** (b), bzw. eine richtige Balance zwischen Über- und Unterforderung finden zu können (Psy). Eine solche richtige Balance kann die Lehrerin aber nur über „viel Information über das

Kind“ (Psy: 21) erreichen. Solche Informationen können der Expertin GH1 zufolge über eine regelmäßige Evaluation (GH1) der Lernstände gesammelt werden.

Die gewonnenen Informationen können sowohl auf einer *unterrichtlichen* als auch auf einer *individuellen* Ebene zum Tragen kommen: Auf der *unterrichtlichen* Ebene werden sie für die allgemeine Unterrichtsplanung genutzt: Es wird entschieden, welche neuen Ziele angestrebt werden können, welche Themen anstehen, was wiederholt werden muss und welche Methodik dafür gewählt wird. Zusätzlich geben die Informationen dem Lehrer Auskunft über das Gelingen des eigenen Unterrichts, über seine Qualität und Effizienz.

Auf der *individuellen* Ebene werden die durch die Diagnose gewonnenen Informationen für die Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen zusammengeführt. Dies ist wichtig, denn „[p]ädagogische Förderung kann nur individuell, also passgenau auf den einzelnen Schüler zugeschnitten sein“ (Paradies, Linser und Greving 2007: 37).

Ist die notwendige Information vorhanden, müssen für die individuelle Förderung entsprechende Lernarrangements in den Unterricht integriert werden, damit auf individuelle Bedürfnisse eingegangen werden kann. Winter fordert daher, dass Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden, „die dem Lehrer (wenn man so will institutionell) und dem Schüler (individuell) zur Verfügung stehen, um das Lernen zu optimieren und Entwicklungen in Gang setzen zu können. Es ist dabei an Entscheidungen über die Formulierung geeigneter Aufgaben, Lernhandlungen und Lernarrangements zu denken“ (Winter 2008: 83).⁹⁵

Des Weiteren halten die Experten Psy und GH2 einen interdisziplinären Austausch mit Kollegen, Eltern oder anderen Fachkräften für „wichtig, um dem Kind gerecht zu werden“ (Psy: 19). Ein solcher Austausch unterstützt die Möglichkeit, „viel Informationen über das Kind“ erhalten zu können und ist laut Experte Psy besonders für Fremdsprachenlehrkräfte wichtig, da die Diagnose von Sprache einen besonders umfassenden Blick erfordert. Daher ist es aus Sicht des Experten Psy gut „für einen Lehrer, so weit es möglich ist, in den großen Klassen und der Vielzahl von Anforderungen über den Tellerrand seines Faches hinaus zu schauen, gerade wenn er sich mit Fremdsprachen beschäftigt“ (Psy: 23).

95 Hallet zufolge wird das diagnostische Arbeiten die Unterrichtskultur sogar grundlegend verändern. „Da die Entwicklung von Diagnosekompetenz erst am Anfang steht, kann man davon ausgehen, dass Lerndiagnosen nicht nur erhebliche Anforderungen an die Lehrer/innen stellen, sondern dass sie auch den Unterricht selbst verändern werden. Dies ist nicht zuletzt deshalb zu erwarten, weil die Konsequenz aus der Ermittlung individueller Lernstände und des individuellen Lernverhaltens nur eine verstärkte Individualisierung des Lernens sein kann“ (Hallet 2006: 105).

8.2.9 Rückmeldung geben können

| Kinder in die Diagnose einbeziehen und Rückmeldung geben können | | | | |
|---|------|------|---|--------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| a) L.K. können Diagnoseergebnisse Kindern transparent machen | D1 | 32 | Ich würde es den Kindern sagen – also meine Beobachtung mitteilen. Ich würde die Kinder nicht im Dunkeln darüber lassen und die Kinder verlangen auch nach Noten: Was würde ich dafür bekommen? Dann muss man den Kindern nicht unbedingt immer eine Note geben, sondern man kann den Kindern sagen: Dies und dies hast du ganz gut gemacht und willst du vielleicht daran noch ein bisschen mehr weiter arbeiten? | 62 |
| b) L.K. können Kinder in die Diagnose einbeziehen | D1 | 32 | Im Gespräch mit den Kindern herausfinden, was sie gerne machen – das ist doch nicht verboten. Oder auch fragen, wie ging es dir damit, mit dieser Aufgabe [...]. Kinder auch sich selber beurteilen lassen – auf jeden Fall. | 34, 60 |
| | D2 | 22 | [Durch Diagnosetätigkeit] kann einfach der Grundschulunterricht eine stärkere Wertschätzung oder Ernsthaftigkeit gewinnen, indem man zeigen kann, dass hier viel angelegt und entwickelt wird. Das ist für die Kinder auch wichtig, weil ich oft meine, dass sie das Gefühl haben, das ist ein Spiel oder das sind nur Spiele, was wir machen und wir singen Lieder und das Verstehen dafür, dass dabei eigentlich auch schon ganz viel Sprachlernen stattfindet, ist in diesen Schülernköpfen auch oft nicht drin. Aber so kann man es ihnen rückmelden. | 24 |
| | GH1 | 6 | Ich denke, dass man da auch noch solche Bögen entwirft. Also nicht nur nach dem Ergebnis, wie bei Tests, richtig/falsch, oder wo ich nur die richtige Antwort sehe, sondern über die Thematik. Dass der Schüler gefragt wird, wie komme ich mit diesem Thema zurecht, was kann ich, was kann ich etwas, das muss ich noch lernen. Also fühlt ein Schüler sich auch ernster genommen. | 9 |
| | GH2 | 120 | Ich fände es jetzt zum Beispiel wichtig festzustellen, wenn ein Kind einfach Hemmungen hat zu sprechen, es mal zu fragen, woran liegt das und vielleicht kann es sich dazu selbst äußern und sagen, was ihm helfen könnte. | |

Die Fähigkeit, Kinder in die Diagnose einbeziehen und Rückmeldung geben zu können, wird von allen pädagogischen Experten D1, D2, GH1 und GH2 als Teil diagnostischer Kompetenz genannt. Die Expertin D1 hebt dabei die Notwendigkeit hervor, Kindern gegenüber die diagnostische Arbeit transparent zu machen, sie darüber aufzuklären, was man tut (D1: 62).

Die Forderung nach einer solchen Transparenz kann auch in der wissenschaftlichen Literatur vielfach gefunden werden, so fordert z.B. Bohl „Transparenz und Beteiligung“ (Bohl 2006: 76) der Kinder. Und Hoffmann stellt fest:

Es ist für sie [Lehrkraft] wichtig, nicht nur selber klare Vorstellungen von den Zielen ihres Unterrichts zu haben, sondern sie auch Eltern und Schülern gegenüber transparent zu machen (Hoffmann 2004: 29).

Die Einbeziehung der Schüler hat aber noch eine weitere Funktion. Durch sie wird auch für die Lehrerin die Perspektive des Schülers auf einen Gegenstandsbereich deutlich. So wird nicht nur dem Schüler die diagnostische Arbeit transparent gemacht, sondern die Lehrerin erhält auch Einblicke in die Sichtweisen des Schülers zu dieser Arbeit. In der Literatur wird das Einholen von Informationen zur Perspektive des Schülers z.B. unter dem Stichwort „kommunikative Validierung“ beschrieben. Darunter wird ein „nachgehendes Gespräch“ zwischen Schüler und Lehrer verstanden. Es dient dem Austausch und der Konsensfindung zu den unterschiedlichen subjektiven Perspektiven (vgl. Winter 2008: 93), mit dem Ziel, die Perspektive des anderen zu verstehen.

In dem Prozess einer kommunikativen Validierung mit dem Ziel des Verstehens gehen die subjektiven Sichtweisen verschiedener Personen, Beobachtungen und Ergebnisse spezieller Untersuchungen ein. [...] Die Konzeption zur Validierung von Verfahrensweisen geben der pädagogischen Diagnostik inhaltliche Perspektiven. Sie verweisen darauf, dass es aus theoretischen und praktischen Erwägungen notwendig ist, eine fokussierte Kommunikation zwischen mehreren Beteiligten und ihren Sichtweisen in Gang zu bringen, wenn Lernprozesse, Leistungen und Entwicklung mit Aussicht auf Erfolg verstanden und in Handeln überführt werden sollen (ebd.: 93f).

Die kommunikative Validierung stellt einen Kernbereich förderdiagnostischer Arbeit dar, denn sie bemüht sich um einen verstehensorientierten Prozess.⁹⁶ Aus Bohls Sicht ist sie aber auch ein entscheidender Schritt zur Erhöhung der qualitativen Güte von Diagnosen (vgl. Bohl 2006 76: 81f). Harscher sieht in der Einbeziehung der Schülerperspektive die Möglichkeit einer mehrperspektivischen Diagnose:

Studierende der Lehrerbildung sollten früh mit den Möglichkeiten einer ‚mehrperspektivischen Diagnose‘ (die übrigens auch die Sicht anderer Lehrpersonen und der Eltern einschließen kann) vertraut gemacht werden. Je besser es gelingt, die Perspektiven der Lehrenden und der Lernenden in diagnostische Aktivitäten aufeinander zu beziehen, desto ergiebiger werden diese für die Anregung konkreter Fördermöglichkeiten sein können (Harscher 2003: 30).

Darüber hinaus sehen die Experten D2 und GH1 in der Einbeziehung des Schülers auch eine erzieherische Funktion, da den Schülern so auch ihr eigener Sprachlernprozess deutlich gemacht wird.

Man sagt hier, wo sind deine Stärken und wo sind Schwächen, die du einfach verbessern kannst, also die Schwächen, die da sind. Da kann man unterstützend bekräftigend wirken, dass die besser werden (GH1: 8).

⁹⁶ Bohl verwendet das Konzept der kommunikativen Validierungen z.B. in seiner Abhandlung zum Prüfen und Bewerten in offenen Unterrichtsformen (vgl. Bohl 2006: 76; 81f).

Die Einbeziehung der Kinder in den Diagnose- und Lernprozess ist ein typisches Merkmal eines förderdiagnostischen Ansatzes (siehe Seite 93f), der durch bewusstmachende Rückmeldungen die Schüler an Lernentscheidungen beteiligen möchte. Neben Fremdbeurteilung ist daher auch Selbstbeurteilung ein wichtiger Teil des Diagnoseprozesses.⁹⁷

8.2.10 Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen reflektieren können

| Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen rückblickend kritisch reflektieren können | | | | |
|---|------|------|--|------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| L.K. können die eigene unterrichtliche und diagnostische Tätigkeit kritisch reflektieren | D1 | 66 | Ich mach den Schritt zurück oder ich mache andere Schritte. Dass man auch ad hoc, natürlich ist das noch besser, wenn man ad hoc so etwas kann und wenn man so etwas ad hoc nicht kann, dann kann man zumindest seine Stunden reflektieren und denken, an der und der Stelle hat es gehakt. Aber das muss ich erst einmal selber feststellen. Vielleicht denken manche, ach, das war doch ganz gut oder das lag doch nur an den Kindern und reflektieren überhaupt nicht, dass sie die Fehler gemacht haben und wir müssen als Lehrkraft immer auch sehen, lag das vielleicht an meiner Methode, lag das vielleicht an meinem Material, hätte ich vielleicht auch etwas anderes nehmen sollen. | |
| | D2 | 14 | Diagnose hat mit Reflexion zu tun. Es ist [zwar] erst mal eine Bestandsaufnahme, ein genaues Hinschauen, aber dann zieht es auch einen intensiven Denkprozess nach sich. Weil Diagnose ist schon auch mal noch mehr. Daraus leiten sich Schritte ab. Es ist nicht darum nur zu sagen: Das ist. Sondern es kommt dazu: Das könnte man daraus machen. Oder: Damit könnte man jetzt weiter umgehen. Oder: Deshalb machen wir jetzt mehr Übungen in die und die Richtung. Es geht hier darum, Lernprozesse und Zusammenhänge zu verstehen und auch das, was man macht und wie man sich entscheidet, genau zu überlegen, warum man das so macht. Da muss man sehr reflektiert vorgehen. | |
| | GH2 | 110 | Die diagnostische Leistung ist erst einmal an mich gerichtet, denn ich muss erst einmal wissen, wo sind die Stärken des Kindes und was braucht dieses Kind. Es ist erst einmal meine Aufgabe, dieses bereitzustellen. Es ist also erst einmal meine eigene Einschätzung und wenn es nicht funktioniert, dann guckt man weiter, denkt drüber nach, warum klappt das nicht und wie geht es weiter. Also, das ist auch so eine Selbstdiagnose, wie stehe ich in diesem Prozess und was kann ich auch leisten. Es ist auch nicht so, dass jeder alles leisten kann. Ich kann auch nicht zeichnen und das auf der bildlichen Ebene beibringen, also da muss ich auch gucken, wie ich mir helfen kann. | |

Die Experten D1, D2 und GH2 weisen auf die Notwendigkeit hin, die eigene unterrichtliche und diagnostische Tätigkeit kritisch reflektieren zu können. Nach Ansicht der Experten D1, D2 und

⁹⁷ Auf dem Prinzip der rückmeldenden Informationen, die Schüler aktiv in den Lernprozess einbeziehen, basiert auch die Portfolioarbeit. Siehe hierzu z.B. Kolb (2007).

GH2 führt die Reflexion dazu, Probleme (D1, GH2) bzw. Lernprozesse und Zusammenhänge (D2) feststellen und verstehen zu können. Erst durch das Verstehen sind weitere Planungsschritte im Unterrichtsverlauf möglich. Die Expertin D1 unterscheidet dabei zwischen der Fähigkeit, direkt im Unterricht auf bestimmte Probleme reagieren zu können, und der Fähigkeit, Probleme im Nachhinein erkennen zu können.⁹⁸

Auf die Fähigkeit, Probleme im Nachhinein erkennen zu können, geht die Expertin GH2 ein. Die Expertin GH2 spricht hier von einer „Selbstdiagnose“, bei der ihr deutlich wird, wie sie selbst im (Unterrichts- und Diagnose-) Prozess steht und was sie selbst leisten kann. Damit macht sie auch auf die Grenzen der eigenen Fähigkeiten aufmerksam, die sie dazu veranlassen, Möglichkeiten zu suchen, diese zu überwinden, um ihre Schüler trotzdem angemessen unterstützen zu können. Mit ihrer Selbstdiagnose nimmt sie eine selbstdistanzierte Haltung ein. Selbstdistanz ist nach Oerter ein wichtiges Merkmal von Kompetenz (vgl. Oerter 1991: 167) (siehe Seite 16).

8.2.11 Im Team arbeiten können und wollen

| Im Team arbeiten können und wollen | | | | |
|---|------|------|--|-----------|
| Kompetenzerwartung | Exp. | Abs. | Zitat (geglättet) | Zus. |
| L.K. können und sind bereit, im Team zu arbeiten | GH1 | 58 | [B]ei den Grundschulleuten ist viel Teamarbeit angesagt. Wie viel die miteinander reflektieren, wie viel die miteinander vorbereiten, wie viel die sich Fragen stellen, wie viel Mühe die sich geben, wenn es um die Beurteilung geht. Wie intensiv die zusammenarbeiten. Dass sie nicht sagen, jetzt kommt das wieder auf mich zu, sondern mit welcher Genauigkeit die vorgehen, dass jedes Kind auch zu seinem Recht kommt und nicht, das, was ich sage, das zählt, sondern wirklich vom Kinde ausgehen. | 59 |
| | GH2 | 20 | [Diagnosearbeit] ist einfach das, was auf uns lastet, was wir machen müssen und da wird sich dann auch keiner mehr drum drücken können und man darf bei solchen Entscheidungen nicht immer alleine dastehen. Ein Austausch müsste eigentlich normal sein, also richtig auch fest verankert im Schulleben. Ich finde es schade, dass oftmals die Bereitschaft fehlt, eine halbe Stunde noch zusätzlich Zeit zu investieren und alle gucken, fünf nach eins, tschüss. Das ist einfach so schade, weil dieser Austausch kommt in unserem Beruf einfach oft zu kurz. | 26, 64 |

Die Experten GH1 und GH2 sprechen als Teil diagnostischer Kompetenz die Notwendigkeit an, im Team arbeiten zu wollen und zu können. Dabei äußert die Expertin GH2 (GH2: 20) den Wunsch, „bei solchen Entscheidungen nicht immer alleine“ dazustehen. Beide Experten sehen

⁹⁸ Schön (1999) unterscheidet hier zwischen einer *reflection-in-action*, welche direkt nach der Handlung eintritt und so direkt auf den Unterrichtsverlauf wirken kann, und einer *reflection-on-action* (siehe Seite 16).

durch die Teamarbeit gerade in Bezug auf die diagnostische Arbeit eine große Unterstützung, weil miteinander reflektiert und vorbereitet werden kann (GH1: 58). Dadurch soll auch mehr Fairness erreicht werden (vgl. GH1: 60).

Teamarbeit ist in der Literatur zur Ausbildung diagnostischer Kompetenzen ein wichtiger Bestandteil (vgl. Harscher (2008); Fölling-Albers et al. (2005); Helmke (2009)). In der Literatur zur Leistungsbewertung stellt sie Bohl (2003) zufolge eine wichtige Maßnahme zur Qualitätsverbesserung von Diagnosen dar (siehe Seite 174).

8.2.12 Zusammenfassung: Ein Kompetenzmodell

Die Experten haben eine Reihe von Kompetenzerwartungen formuliert, die zeigen, dass die Diagnose der mündlichen Sprachkompetenz der Schüler viel Wissen (konzeptionell und prozedural), viel Können und auch eine entsprechend positive Haltung den Kindern gegenüber voraussetzt. Dabei ist die Fähigkeit, eine Diagnoseaufgabe und entsprechendes Werkzeug entwickeln zu können, äußerst wichtig. Bei Betrachtung der Kompetenzerwartungen wird deutlich, dass die Experten mit dem Begriff Diagnose nicht eine einfache Feststellung der mündlichen Sprachkompetenz verbinden. Sie sehen die Funktion der Diagnose vielmehr darin, Zusammenhänge zwischen Leistung und Voraussetzungen zu erkennen und zu verstehen. Damit setzt sich die Diagnose deutlich von einer einfachen Leistungsfeststellung ab, weil es in der Diagnose darum geht, Leistung in ihrem Kontext zu verstehen. In diesem Kontext muss auch die eigene diagnostische Handlung betrachtet werden. Diese beeinflusst schließlich Leistung bzw. deren Wahrnehmung. So ist auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person als Diagnostizierende notwendig, weshalb Reflexionsfähigkeit und ein kritischer Umgang mit den eigenen diagnostischen Entscheidungen Teil diagnostischer Kompetenz ist.

Die Ergebnisse der Experteninterviews lassen sich in einem Kompetenzmodell darstellen. Dieses Kompetenzmodell zeigt verschiedene Kompetenzen, die in ihrem logischen Handlungsablauf chronologisch zu verstehen sind. So müssen bestimmte diagnostische Handlungen im Allgemeinen vor anderen Handlungen stattfinden, wobei es hier aber auch zu Verschiebungen kommen kann.

Die *fachdidaktische Kompetenz*, kommunikative Sprechaufgaben entwickeln zu können, zählt nicht zur Diagnosearbeit im engeren Sinne, ist aber eine wichtige und grundlegende Voraussetzung dafür. Deshalb habe ich sie in das Kompetenzmodell aufgenommen. Alle anderen Kompe-

tenzen in dem Modell betreffen das diagnostische Handeln direkt und werden hier deshalb als *diagnostische Kompetenzen* bezeichnet.

Kompetenzmodell:

| Fachdidaktische Kompetenzen |
|--|
| a) Geeignete kommunikative Sprechaufgaben entwickeln und stellen können |
| Diagnostische Kompetenzen |
| b) Diagnoseziele setzen können |
| c) Diagnoseinstrumente entwickeln können |
| d) Diagnosen durchführen können |
| e) Diagnoseergebnisse angemessen interpretieren können, dabei Zusammenhänge zwischen Leistung und Voraussetzung berücksichtigen können |
| f) Fehlerquellen durch Untersuchungssituation oder Diagnoseinstrumente identifizieren können |
| g) Diagnoseergebnisse nachvollziehbar und wertfrei dokumentieren können |
| h) Konsequenzen für den Unterricht ziehen können |
| i) Kinder in die Diagnose einbeziehen und Rückmeldung geben können |
| j) Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen rückblickend kritisch reflektieren können |
| k) Im Team arbeiten können und wollen |

Zirkularität von diagnostischen Schritten in Hinblick auf die benötigten diagnostischen Kompetenzen

Diagnostische Schritte müssen, wie durch die Ergebnisdarstellung der Experteninterviews deutlich wurde, in verschiedenen, hintereinander verlaufenden Phasen vollzogen werden. So müssen z.B. zuerst die Diagnoseziele klar sein, bevor entsprechendes Diagnosematerial entwickelt werden kann. Diese Chronologie hat auch Auswirkungen auf die Reihenfolge der Themen meines Ausbildungsmoduls:

Vorbereitende Phase: Zu der vorbereitenden Phase gehören Kompetenzen, die es ermöglichen, eine geeignete kommunikative Sprechaufgabe entwickeln, Diagnoseziele setzen und entsprechende Diagnoseinstrumente entwickeln zu können.

Durchführende Phase: In der durchführenden Phase sind Kompetenzen gefragt, die es z.B. ermöglichen, geeignete Sprechaufgaben stellen und so die Kinder zum Sprechen motivieren zu können, des Weiteren Diagnosen durchführen und Diagnoseergebnisse nachvollziehbar dokumentieren zu können.

Kritisch analysierende und reflektierende Phase: Zu der verstehenden und kritisch reflektierenden Phase gehören Kompetenzen, die es ermöglichen, kritisch mit Diagnoseinstrumenten umzugehen und dabei auch Fehlerquellen beachten, Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen rückblickend kritisch reflektieren und Diagnoseergebnisse angemessen interpretieren und nachvollziehbar dokumentieren zu können.

Nachbereitende Phase: In die nachbereitende Phase gehören Kompetenzen, die es den Studenten ermöglichen, die Kinder in die Diagnose einbeziehen und Rückmeldung geben zu können, sowie die Fähigkeit, aus den Diagnoseergebnissen Konsequenzen für den Unterricht ziehen zu können.

8.3 Vermittlung diagnostischer Kompetenzen aus Sicht der Experten

Nachfolgend werde ich Ausbildungsvorschläge der Experten vorstellen und damit vorläufige Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage darstellen. Diese Vorschläge versuchen auf unterschiedliche Art und Weise, Theorie und Praxis miteinander zu konfrontieren bzw. so zu vereinen, dass effiziente Ausbildungsideen dabei entstehen. Aus Sicht der Experten Psy, D1, D2, GH1 und GH2 ist es sehr wichtig, dass die Ausbildung diagnostischer Kompetenz über eine Kombination von Theorie und Praxis erfolgt. Eine praxisnahe Ausbildung erfordert hierbei entsprechende praxisnahe Situationen, in denen der Austausch der beteiligten Personen möglich ist.

Ich finde, [Diagnostische Kompetenzen] kann man nur in der Situation lernen und durch Austausch, das kann man nicht theoretisch lernen (D1: 22).

Den Experten Psy, D2 und GH2 zufolge ist die Entwicklung von diagnostischen Kompetenzen in diesem Berufsfeld nur möglich über Erfahrung, die eben viel Zeit voraussetzt:

[Diagnostische Kompetenz] entwickelt sich auch mit der Zeit und der Erfahrung, die man in seinem Berufsleben macht. Man kann nicht auswendig lernen, diagnostische Kompetenz umfasst den, den, den Bereich und das habe ich schon abgedeckt und das noch nicht (GH2: 8).

Zeit und Erfahrung führen, den Experten Psy und D1 zufolge, zu zwei grundlegenden Eigenschaften diagnostischer Kompetenz: Menschenkenntnis und Einfühlungsvermögen (Psy: 31, D1: 16). Diese Eigenschaften, laut Experten Psy Teil der Persönlichkeit eines Menschen, werden aber auch mit viel Erfahrung zusätzlich erweitert.

Aber es verlangt eine Kompetenz, die die Lehrer mitbringen [müssen] und mit Erfahrung dann sich aneignen: es verlangt Menschenkenntnis und Einfühlungsvermögen (Psy: 31).

Die Expertin D1 sieht diese Eigenschaften ebenfalls als Teil der Persönlichkeit an, macht darüber hinaus aber auch konkrete Vorschläge, wie die Ausbildung dieser Eigenschaften unterstützt wer-

den könnte. Dabei spielt das Sensibilisieren und das Schärfen der Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle.

Trotz der Schwerpunktsetzung auf Praxiserfahrung erwähnen die Experten Psy, D1, D2, GH1 und GH2 auch die Notwendigkeit, sich einen großen theoretischen Wissensschatz anzueignen. Die Expertin D2 hebt hier besonders Fachwissen über den Prozess des Sprachlernens (D2: 22) hervor.

Man müsste unglaublich viel wissen über den Prozess des Sprachlernens. Von dem wissen wir aber alle immer noch nicht alles. Da sind wir noch im Prozess drin und die Erfahrungen für die Grundschule sind jetzt noch nicht so lange [vorhanden], sondern das entwickeln wir jetzt mit, oder erleben einfach auch, inwieweit funktioniert dieser Ansatz als Lernprozess für Kinder, um eine neue Sprache zu erwerben (D2: 22).

Die Experten Psy und D1 fordern Fachwissen über Spracherwerb oder Lernentwicklung (vgl. Psy: 31, D1: 12):

Und diese Dinge zu erkennen – das ist aber äußerst schwierig – da muss viel Wissen vorhanden sein, wie Lernen eigentlich funktioniert – ganz konkret Lernen von Sprache (D1: 12).

Die Expertinnen D1, GH1 und GH2 heben außerdem das Wissen im Bereich der Lerntypologie hervor. Das Fachwissen sollte aber auf jeden Fall zusätzlich in Kombination mit Erfahrungswissen stehen. Die Verschränkung von Theorie und Praxis zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen ist m. E. eine logische Folge des Kompetenzbegriffes (siehe Seite 14).

8.3.1 Konkrete Vorschläge zur Ausbildung diagnostischer Kompetenzen

Im Folgenden werde ich nun konkrete Vorschläge der Experten zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen vorstellen. Die folgende Tabelle ist folgendermaßen zu lesen: In der ersten Spalte befinden sich die konkreten Ausbildungsvorschläge, in der zweiten Spalte die Experten, die den jeweiligen Vorschlag gemacht haben. In der dritten der Abschnitt des Interviews, in dem das Zitat gefunden werden kann und in der vierten Spalte das Zitat. Dieses wird ggf. geglättet dargestellt.⁹⁹

⁹⁹ Da der Datenumfang zu den Ausbildungsvorschlägen nicht so umfangreich ist wie der Datenumfang der Kompetenzerwartungen, führe ich hier alle Zitate zu dem jeweiligen Ausbildungsvorschlag auf.

| Konkrete Ausbildungsvorschläge | Exp. | Ab. | Geglättetes Zitat (nur wenn nötig) |
|---|------|-----|--|
| a) Reflektierte Praxis: Praktische Situationen, die anschließend gemeinsam analysiert werden | D2 | 14 | Also, was ich in meinen Seminaren schon mal gemacht habe und hier gut passen könnte, sind Fallstudien oder auch vielleicht so eine Art Aktionsforschung, wo die Studenten selbst eingebunden sind oder so was. Das ist natürlich klasse, ich mein, das funktioniert ja im Grunde mit Beobachtung meistens. Also, dann filme ich vielleicht, nehme meinen Unterricht auf, reflektiere den hinterher, reflektiere mich – Diagnose hat mit Reflexion sowieso zu tun. |
| | D1 | 72 | Von ganz vielen Studenten bekommen wir oft die Rückmeldung, das habe ich doch so gemacht. Die sehen überhaupt nicht, was sie falsch gemacht haben und darauf muss man sie hinweisen. Das geht wiederum nur durch ganz viele Situationen, in die man sie bringt, die man zusammen analysiert. |
| | GH1 | 18 | [Die Studierenden] mal selbst in die Situation versetzen und so eine Aufgabe machen lassen, damit sie mal sehen, wie man die in den Unterricht einsetzen kann, und dann überlegen, wo sind die Herausforderungen und was ist an der Aufgabe gut. |
| | GH2 | 18 | Eine gute Methode ist das Filmen von ganz natürlichen Unterrichtssituationen. Weil, in der Unterrichtssituation ist man als Lehrer oft so gefragt, gefordert und so drin, dass man auch nur einen begrenzten Blickwinkel hat. Aber wenn man sich das Ganze noch einmal später anschaut, sieht man oftmals Dinge, die man im Unterricht gar nicht gesehen hat, die einem gar nicht aufgefallen sind, und dann kann man noch mal sehen, was war da eigentlich los, und überlegen, hab ich da richtig reagiert oder die Situation richtig eingeschätzt, dann hat man auch einfach mehr Zeit dazu. [...] In so einem Diagnosekurs würde ich das auf jeden Fall machen, Videoaufnahmen und die dann später gemeinsam anschauen und analysieren. |
| b) Schriftlich ausgearbeitete Reflexionsberichte | D1 | 68 | Ich kann mich erinnern, ich musste zu jedem Unterricht damals eine Nachbesinnung schreiben, das war verlangt und im Nachhinein muss ich sagen, war das gar nicht schlecht. Es hat mich gezwungen, über alle Phasen meines Unterrichts nachzudenken und zu reflektieren, weshalb das nicht geklappt hat, und daraus habe ich ganz viel gelernt, weil ich ständig ganz kritisch mit meiner eigenen Planung umgegangen bin. So etwas kann man zum Beispiel unbedingt in die Ausbildung mit aufnehmen. |
| c) Fallstudien Konzentration auf einzelne Schüler mit Hilfe von prozessorientierten Beobachtungsaufträgen | D2 | 22 | Also, im Grund genommen müsste das Studium so etwas wie Fallstudien beinhalten. Da kann man unglaublich gut lernen. [...] Beobachtungsaufträge, die aus meiner Sicht relativ wertfrei sein sollten [...] ich glaube aber, dass das hilft für eine Diagnose. |
| | D2 | 22 | Also, die Idee ist, dass man dieses Kind als Lerner in seinem Prozess begleitet und beobachtet und dabei eben ganz genau hinschaut und hinhört. |
| | | 32 | Das wäre auch klasse, so eine Kombination zu machen, weil Fallstudien sind natürlich soziologisch-psychologisch von der Herangehensweise. Die verschiedenen Lerntypen oder Lernstrategien sich anzuschauen unter dem Aspekt des Fremdsprachlernens. |

| Konkrete Ausbildungsvorschläge | Exp. | Ab. | Geglättetes Zitat (nur wenn nötig) |
|---|------|-------|---|
| | GH2 | 8 | Eine Art Beobachtungstagebuch, das sich so entwickelt, für ein Kind, so im Laufe der Zeit. |
| | GH2 | 12 | Ja, ich denke, was wirklich viel dabei hilft, das sind diese Beobachtungsbücher, sozusagen Beobachtungsbögen, die gibt es ja schon für ganz viele verschiedene Bereiche, soziale Kompetenzen, methodische Kompetenzen, alles das kann man ja schon Stück für Stück erarbeiten und damit diagnostiziert man das Kind ja schon teilweise. Was dann natürlich schwierig ist, das Ganze auf eine Fremdsprache umzumünzen. Aber mit so was könnten die Studierenden schon mal arbeiten. |
| | | 14 | Also, ich denke, das geht für alle Kinder auf einmal nicht, dann muss man sich pro Stunde vielleicht zwei oder drei Kinder herausnehmen, wobei das auch wieder nur eine punktuelle Geschichte ist – es ist wahnsinnig schwierig. Man muss sich da Schwerpunkte setzen und gezielt vorgehen und sagen, ich konzentriere mich jetzt auf den und den Schüler. |
| d) Simulation/Rollenspiel Einfühlungsvermögen kann nur über eine Sensibilisierung gestärkt werden. Eine solche kann durch Simulation bzw. Rollenspiel erfolgen. | D1 | 36 | Man kann sie für ganz viel sensibilisieren [...]. Ich denke sie lernen nur aus vielen verschiedenen Situationen, die man simulieren kann oder die man ihnen vorspielt. |
| | | 46-48 | D1: Man kann gewisse Dinge trainieren, gewisse Situationen mit den Studenten simulieren und gewisse Rollen durchspielen. Ich denke das wäre ganz gut, wenn man so etwas machen würde in so einem Modul. W.: Rollenspiel? D1: Ja, mit Rollenspiel, ich denke das würde ganz gut hinhauen und die anderen Studenten observieren lassen, beobachten lassen und dann andere Strategien vorschlagen, oder sagen, „das war gut“ – und dann hoffentlich kommen verschiedene Strategien, nicht nur eine oder zwei. [...] W: Damit man das Empathievermögen... D1: ...schult. Studenten reflektieren das dann und denken daran, wenn sie unterrichten: „Ach, das haben wir doch mal gemacht“. Das hat dann einen „washback effect“, dass sie daraus ihre Schlüsse ziehen. |
| e) Teamarbeit Diagnosen gemeinsam vorbereiten und Ergebnisse gemeinsam reflektieren | D1 | 22 | [Analysen] kann man z.B. in Gruppen machen, dass die [Studierenden] sich austauschen können und gemeinsam überlegen können, wie geht man jetzt mit so etwas um. Das ist ganz wichtig, dass sie mal hören, der und der sieht das so und ich sehe das so und sich dann überlegen, welche Sichtweise erfasst das Problem. Oder es können auch verschiedene Ansichten stimmig sein. Ich finde, [diagnostische Kompetenzen] kann man nur in der Situation lernen und durch Austausch, das kann man nicht theoretisch lernen. |

| Konkrete Ausbildungsvorschläge | Exp. | Ab. | Geglättetes Zitat (nur wenn nötig) |
|---|------|-----|---|
| | GH1 | 58 | Bei uns, bei den Grundschulleuten, ist viel Teamarbeit angesagt. Wie viel die miteinander reflektieren, wie viel die miteinander vorbereiten, wie viel die sich Fragen stellen, wie viel Mühe die sich geben, wenn es um die Beurteilung geht. Wie intensiv die zusammenarbeiten. Dass sie nicht sagen, jetzt kommt das wieder auf mich zu, sondern mit welcher Genauigkeit die vorgehen, dass jedes Kind auch zu seinem Recht kommt und nicht das, was ich sage, das zählt, sondern wirklich vom Kinde ausgehen. |
| | | 60 | Ich denke, Diagnose machst du selten alleine. Je mehr Leute sich ein Kind anschauen können, desto genauer kann eine Diagnose sein, weil ich ein Kind oft nur aus einer bestimmten Perspektive, vom Englischen aus, sehe. |
| | | 58 | [Studierende] können lernen, indem sie miteinander reflektieren, miteinander vorbereiten, sich Fragen stellen, gerade wenn es um die Beurteilung geht. Intensiv zusammenarbeiten, damit jedes Kind auch zu seinem Recht kommt und wirklich vom Kinde ausgehen. Das sollte man in so einem Kurs üben und zusammenarbeiten. Gemeinsam einen Schüler anschauen und überlegen: Was kann der? Wo sind seine Stärken? Was muss er noch lernen? Was hat sich verbessert? Also, auch die Fortschritte sehen. |
| | GH2 | 18 | Teamteaching, dass man zu zweit beobachtet und Schwerpunkte setzt, dann nachher austauscht. |
| f) Praxisnahe Beispiele, Modellhaftes Lernen | D1 | 2 | Die brauchen für die Schule ganz konkrete Anleitungen und Beispiele, das und das kann man machen, mit dem Material kann man arbeiten, hierauf muss man achten. |
| | | 2 | Sie brauchen konkrete Dinge, wie sie etwas machen können, wie sie überprüfen können, wie sie das Mündliche überprüfen können in Klasse eins, zwei und so weiter. |
| | | 2 | Sie brauchen Material und konkrete Anweisungen. |
| | | 16 | Ich würde nur sagen, man kann ihnen ganz viel Material an die Hand geben, ganz viele Möglichkeiten aufweisen, wie sie diagnostisch tätig werden können, und aus diesem Repertoire könnten sie dann schöpfen. Wenn sie dieses Repertoire noch nie gehört haben und noch nie gewusst haben, dass es das überhaupt gibt, dann können sie auch nie davon schöpfen. |
| | | 28 | Ich hätte gedacht, dass man ihnen einen Kriterienkatalog gibt, wie man das dann festhalten kann – es muss nicht kompliziert, es muss nicht hochwissenschaftlich sein, [es] soll einfach nur sehr praxisbezogen sein: Wie kann ich das machen? Wie ist das auch leistbar für eine Lehrkraft, die 28 Stunden unterrichtet und noch mehrere Klassen hat? Also, es muss auch handhabbar sein – nicht zu schwierig. |

| Konkrete Ausbildungsvorschläge | Exp. | Ab. | Geglättetes Zitat (nur wenn nötig) |
|--------------------------------|------|-----|--|
| | D1 | 36 | Aus seinem eigenen Schatz der Erfahrung – da man immer viel mehr Erfahrungen hat – [berichten], was letztendlich möglich ist und dies an die Studenten weitergeben. Das ist für die Studierenden immer auch ganz interessant zu hören, welche Erfahrungen man selbst als Lehrer gemacht hat, auch was realistisch in der Schule ist und wie man das selbst auch einschätzt. |
| | D2 | 12 | Man kann am Anfang, wenn man sich so ein Raster nimmt und sich damit praktisch entlang hangelt, beobachten, oder diese diagnostischen Aspekte gut rausfiltern. Es ist einfach ein genaues Hingucken und das kann man in so einem Kurs auf jeden Fall mit solchen Rastern schon ganz praktisch üben. |
| | | 22 | Es geht darum, verschiedene Verfahren kennen zu lernen. Ob man die dann alle übernimmt, ist nicht wichtig, sondern einfach mal zu wissen, so und so kann man Lernstand, kann man Entwicklungsprozesse von Schülern dokumentieren. Wenn man sich auf eine schon bereits existierende Tabelle zum Beispiel stützt, dann ist man einfach sicherer in seinem Vorgehen als wenn man erst mal nichts [hat], erst mal anfängt. |
| | GH1 | 18 | Solche Aufgabenbeispiele [monologische, dialogische Beispielaufgaben] müssen die Leute kennen lernen. Diese würde ich im Kurs vorstellen, damit die sehen, wie die funktionieren und sie selbst durchspielen lassen. Damit [die Studierenden] sehen, wo ist das schwierig, was müssen die Schüler leisten. [Die Studierenden] selbst in die Situation versetzen und so eine Aufgabe machen lassen und dann [gemeinsam] überlegen, wo sind die Herausforderungen. |
| | GH2 | 12 | Beobachtungsbögen, die gibt es schon für ganz viele verschiedene Bereiche, soziale Kompetenzen, methodische Kompetenzen. Alles das kann man Stück für Stück erarbeiten und damit diagnostiziert man das Kind. Was dann natürlich schwierig ist, das Ganze auf eine Fremdsprache umzumünzen. |
| | | 8 | Eine Art Beobachtungstagebuch, das sich so entwickelt, für ein Kind im Laufe der Zeit. |
| g) Videoanalyse | D1 | 22 | Ganz bestimmt mit Videoaufnahmen und mit gezielten Aufgaben: Sie sollen die Schüler beobachten und dann Rückmeldung geben, wie man damit umgehen kann, wie man mit so einem Problem umgehen kann oder was Schüler xy jetzt in dieser Situation gelernt hat, ob man das bestimmen kann. |

a) Reflektierte Praxis: Der erste wichtige Punkt zur konkreten Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen stellt nach Ansicht der Experten D1, D2, GH1 und GH2 die Reflexion eigener diagnostischer Handlungen dar. Diese sollten im (zukünftigen) Berufsfeld – also im Unterricht der Schule – durchgeführt werden (D1, D2, GH2); zusätzlich aber auch im Seminar, wenn es z.B. um die Analyse von bestimmten Aufgaben geht (GH1). Wichtig ist, dass die Studierenden ihre

Erfahrungen reflektieren und hierbei auch Unterstützung durch die betreuende Gruppe erleben, z.B. durch eine gemeinsame Analyse der Erfahrungen (D1, GH1, GH2).

Die Reflexion der praktischen Erfahrungen und die Unterstützung des Reflexionsprozesses durch die Gruppe ist auch ein wichtiger Ansatz in Harschers Ausbildungskonzept, weshalb sie dieses mit dem Begriff der reflektierten Praxis verbindet (Harscher 2008: 78) (siehe Seite 33f).

Die Expertin D2 schlägt in diesem Zusammenhang einen aktionsforschenden Ausbildungsweg vor. Aktionsforschung arbeitet z.B. über die Analyse von Videoaufnahmen des gehaltenen Unterrichts und einer darauffolgenden kritischen Reflexion. Ein solches Vorgehen sei passend für die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen, denn „Diagnose hat mit Reflexion zu tun“ (D2: 14).

b) Reflexionsbericht: Die Expertin D1 schlägt neben der gemeinsamen reflektierenden Analyse von spezifischen Situationen oder Handlungen auch eine schriftlich ausgearbeitete Reflexionsarbeit („Nachbesinnung“) (D1: 68) vor. In einer solchen sollten die Studierenden sich kritisch mit den einzelnen Phasen ihres Unterrichts auseinandersetzen. Sie selbst habe von einer solchen Nachbesinnung sehr profitiert, weil sie zu einem kritischen Umgang mit der eigenen Planung führte (vgl. D1: 68).¹⁰⁰

c) Fallstudien: Die Expertin D2 hält die Arbeit mit Fallstudien für die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen für besonders geeignet. Dabei sollen die Studierenden das Kind als Lerner in seinem Prozess begleiten und genau beobachten (vgl. D2: 22). Fallstudien sind aus ihrer Sicht deshalb besonders geeignet, da sie sowohl eine soziologische als auch psychologische Herangehensweise ermöglichen und hier auch verschiedene Lerntypen oder Lernstrategien unter dem Aspekt des Fremdsprachenlernens betrachtet werden können (vgl. D2: 32).

Einen ähnlichen fallorientierten Ansatz schlägt die Expertin GH2 vor: In einem Beobachtungstagebuch sollen Eigenschaften des Kindes über einen längeren Zeitraum hinweg gezielt gesammelt und festgehalten werden (GH2: 8).

Mit Fallstudien arbeiten auch Fölling-Albers et al. (2005) in ihrem Ausbildungskonzept. Allerdings fertigen die Studierenden hier keine eigenen Berichte an, sondern analysieren bereits bestehende Berichte (siehe Seite 33f).

¹⁰⁰ Reflexionsberichte werden an den Pädagogischen Hochschulen schon vielfach zur Lehrerbildung in Form eines Portfolios eingesetzt. Die Studierenden verfassen solche Reflexionsberichte über die von ihnen besuchten Veranstaltungen. Dabei setzen sie sich mit den dort gemachten Erfahrungen und dem eigenen Lernzuwachs auseinander.

d) Simulationen bzw. Rollenspiele: Einen interessanten Ansatz zur Ausbildung von Empathiefähigkeit und Einfühlungsvermögen schlägt die Expertin D1 mit Simulationen bzw. Rollenspielen vor. Empathiefähigkeit und Einfühlungsvermögen sind für sie grundlegende Merkmale diagnostischer Kompetenz, die aber schwer zu erlernen sind. Über Rollenspiele können Studierende aber sensibilisiert werden. Das Rollenspiel versetzt die Akteure in mögliche, an die Praxis angelehnte Situationen, in denen sich die Akteure zurecht finden müssen. Die beobachtende Gruppe spielt dabei ebenfalls eine wichtige Rolle, denn sie muss den Akteuren im Anschluss an das Rollenspiel Rückmeldung geben. Die Expertin begründet einen solchen Ansatz über einen *washback effect*: Ähnliche Situationen könnten in der späteren Praxis auftauchen und die Studierenden könnten sich dann an die Simulation im Ausbildungsmodul erinnern und daraus Schlüsse für ihre Handlung ziehen (vgl. D1: 46-48).

Mit simulierter Praxis arbeitet auch das Konzept von Fölling-Albers et al. (2005) (siehe Seite 33). Hier werden auch möglichst authentische und komplexe Situationen nachgestellt, um die Studierenden auf eine potenzielle spätere Berufspraxis vorzubereiten.

e) Teamarbeit: Die Experten D1, GH1 und GH2 sehen in der Teamarbeit die Möglichkeit des Austausches und der gegenseitigen Unterstützung. Der Austausch dient dazu, die eigenen Ansichten kritisch zu überprüfen und mit den Ansichten der anderen zu vergleichen (vgl. D1: 22), weshalb die Teamarbeit sich besonders auch zur Unterstützung der Reflexionsprozesse eignet.

Auf die Bedeutung der Teamarbeit wird auch in der Literatur zur Lehrerbildung hingewiesen. So spricht z.B. Schocker-von Dittfurth vom Prinzip der kollegialen Kompetenzerfahrung:

Die Praktikumsgruppe versteht sich als Lernteam, in dem jedes Mitglied persönlich für den gemeinsamen Arbeitsprozess mitverantwortlich ist und bestimmte Rollen und Aufgaben verlässlich übernimmt (Schocker-von Dittfurth 2001a: 124).).

Fölling-Albers et al. (2005) setzen Teamarbeit ebenfalls gezielt in ihrer Konzeption ein: Nach einer Phase der Einzelarbeit folgt eine Besprechung mit einem Kommilitonen, in der die Ergebnisse ausgetauscht und besprochen werden können. Anschließend erfolgt dann eine ausführliche Plenumsdiskussion, in der die „multiplen Perspektiven“ auf einen Gegenstand der Lerngruppen zugänglich gemacht werden. Die Gemeinschaft dient also auch hier dazu, Reflexionsprozesse zu unterstützen (vgl. Fölling-Albers et al. 2005: 57).

Auch Harscher und Helmke verwenden Teamarbeit, um Reflexionsprozesse anzuregen. Helmke schlägt in seinem Lehrerfortbildungskonzept (siehe Seite 35) z.B. eine Zusammenarbeit mit Kol-

legen vor, wenn es um die Analyse erwartungswidriger Ergebnisse geht. Die gemeinsame Ursachenforschung führt dann zu einem besseren Verständnis der Zusammenhänge (vgl. Helmke 2009: 142f).

f) Praxisnahe Beispiele, modellhaftes Lernen: Die Experten D1, D2, GH1 und GH2 halten es für besonders wichtig, dass die Studierenden mit konkreten, praxisnahen Anleitungen und Beispielen (vgl. D1: 2) arbeiten. Dabei geht es darum, verschiedene Verfahren kennenzulernen (D2: 22), um sich ein Repertoire an verschiedenen Möglichkeiten anzueignen (vgl. D1: 16; D2: 22). Wichtig ist dabei, dass die Studierenden Material selbst ausprobieren. Das diagnostische Material darf dabei nicht zu kompliziert, sondern muss sehr praxisbezogen sein (D1: 28).

Auch diagnostische Sprechaufgaben sollten im Vorfeld von den Studierenden selbst ausprobiert und durchgespielt werden. Dies ist für die Expertin GH1 zum einen wichtig, damit die Studierenden eine Idee davon bekommen, wie eine solche Aufgabe im Unterricht eingesetzt werden kann, zum anderen aber auch um in einer anschließenden Analyse die Herausforderungen der Aufgabe herausarbeiten zu können (vgl. GH1: 18).

Die Forderung nach konkreten Beispielen wird auch in der Literatur unterstützt. „Je anschaulicher [...] Lernangebote sind, [...] desto glaubwürdiger und handlungsrelevanter werden sie sein“ (Schocker-von Ditfurth 2001a: 127). Schocker-von Ditfurth wendet sich damit gegen eine Lehrerbildung, die sich auf einer Ebene abstrakter Begriffe bewegt und so auf „vague conception“ (ebd.: 127) basiert. Eine solche Lehrerbildung führt bei Studierenden nur zu „Leerformeln“ (ebd.: 127) bzw. zu tragem Wissen (vgl. Gruber und Renkel 2000: 155).

Das Lernen mit praxisnahen Beispielen funktioniert aber nicht nur anhand von Material, sondern auch von Unterrichtsroutinen, an denen sich Studierende orientieren können. Aus Sicht von Schocker-von Ditfurth ist „fachdidaktisches Wissen und dessen Übernahme durch die Lehrerinnen [...] an die Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft von Personen gebunden, die in der Lage sind, Vorschläge auch selbst praktisch umzusetzen“ (Schocker-von Ditfurth 2001a: 396). Daraus schließe ich, dass ein Ausbildungsmodul auch Phasen enthalten muss, in denen die Dozentin oder andere Personen als Vorbild für mögliche Unterrichtsroutinen stehen. Schocker-von Ditfurth zufolge brauchen Studierende solche „glaubwürdige(n) Alternativmodelle,“ um sich von möglicherweise negativen Verhaltensroutinen verabschieden zu können (vgl. ebd.: 395f).

So lang sich die eigenen schulischen Lernerfahrungen so erheblich von den Zielperspektiven unterscheiden, werden den Studierenden ohne die Bereitstellung adäquater Unterrichtsbilder keine glaubwürdigen Alternativen zur Verfügung stehen, an denen sie sich orientieren können (ebd.: 396).

g) Videoanalyse: Die Expertin D1 hält die Videoanalyse in der Ausbildung diagnostischer Kompetenzen für besonders gewinnbringend. Studierende sollen dabei Schüler nach bestimmten Fragestellungen beobachten (vgl. D1: 22). Die Arbeit mit Videoanalysen wird auch von den Experten D2 und GH2 vorgeschlagen. Allerdings geht es hier um die Analyse des eigenen Unterrichts (vgl. D2: 14, GH2: 18), während die Expertin D1 eine Analyse von allgemeinen Unterrichtsbeispielen vorschlägt (D1: 22).

8.3.2 Zusammenfassung

Durch die Befragung der Experten haben sich bestimmte methodisch-didaktische Ideen für die Konzeption des Ausbildungsmoduls herauskristallisiert. Folgende Tabelle stellt diese noch einmal zusammenfassend dar:

| Ausbildung diagnostischer Kompetenz: Empfehlungen |
|---|
| a) Reflektierte Praxis |
| b) Schriftlich ausgearbeitete Reflexionsberichte |
| c) Fallstudien |
| d) Simulation/Rollenspiel |
| e) Teamarbeit |
| f) Praxisnahe Beispiele, modellhaftes Lernen |
| g) Videoanalyse |

Wie die Umsetzung dieser Ideen in der konkreten Ausbildungspraxis im Detail aussehen kann, wird sich über die Aktionsforschungszyklen zeigen, die den Experteninterviews folgen. Hier wird auch deutlich werden, inwiefern sich die Ideen bewähren oder aber weiterentwickelt und verändert werden müssen. Es wird sich auch zeigen, inwiefern diese Ideen für eine Konzeption ausreichend sind oder durch zusätzliche Ideen erweitert werden müssen.

B Aktionsforschung: Generierung eines Ausbildungsmoduls

9 Aktionsforschung als Forschungsansatz/Feldzugang

9.1 Meine Forscherrolle in der Aktionsforschung

Forschende sind nie unabhängig vom Forschungsgegenstand zu sehen: ihre Position ist immer mitzureflektieren (Moser 2003: 16).

Die enge Verschränkung von Forschung und Praxis bringt es mit sich, dass die Lehrkraft selbst auch in die Rolle des Forschers bzw. der Forscherin treten muss (vgl. Dörnyei 2008: 191).¹⁰¹ Dabei muss die Lehrkraft beide Tätigkeiten, die lehrende und die forschende, gleichzeitig ausüben, wie Robson verdeutlicht:

A practitioner-researcher is someone who holds down a job in some particular area and is, at the same time, involved in carrying out systematic enquiry which is of relevance to the job. In education, this might be the teacher carrying out a study of a way of helping an individual child with a learning difficulty (Robson 2009: 534).

In der Rolle des Forschers muss sich die Lehrkraft aber auch von der Rolle des Praktikers distanzieren können. Eine fehlende Distanzierungsfähigkeit würde einen forschenden Blick auf die Praxis behindern. Anzustreben ist deshalb eine „Balance zwischen Distanz und Involvierung“ (Altrichter und Feindt 2004: 427). Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass sie sich im Rahmen der Aktionsforschung mit dem eigenen Lehrerhandeln auf eine systematische Weise kritisch auseinandersetzen muss (vgl. Warneke 2006: 7). Die Forscherin sammelt Informationen zu ihrer „Aktion“ und gewinnt durch eine „Phase der Interpretation und Auswertung“ neue „Konsequenzen, Aktionsideen und Handlungsstrategien“ (vgl. Altrichter und Posch 2007: 100). Heinze umschreibt den dazu notwendigen Distanzierungsprozess mit dem Begriff der „Inspektion“. Über sie werden Felderfahrungen und -ergebnisse systematisiert und strukturiert (vgl. Heinze 2001: 84). So verlässt der Forscher in regelmäßigen Abständen das Forschungsfeld, um sowohl seine Rolle als Forscher reflektieren und rekonstruieren zu können, als auch um betrachten zu können, in welche Richtung sich seine Forschung bewegt (vgl. ebd.: 84). Dabei steht die Inspektion zur Exploration in einem „unmittelbaren, wechselseitigen und prozessualen Zusammenhang“ (ebd.: 84).

¹⁰¹ Es gibt aber auch Formen der Aktionsforschung, in denen die Lehrerinnen eng mit einem Forscher kooperieren und damit ausschließlich in ihrer Rolle als Lehrkraft verbleiben.

Als Seminarleiterin war ich während der Explorationsphasen höchst involviert. Daher trat ich regelmäßig und bewusst in verschiedene Phase der Inspektion. Zeitnahe Phasen nutzte ich direkt im Anschluss an meine Seminarsitzungen. Ich orientierte mich dabei an einer, mir selbst vorgegebenen Struktur, die eine distanzierte und kritisch-reflektierende Haltung unterstützten sollte. So analysierte ich z.B., ob die von mir gesteckten Ziele der jeweiligen Seminarsitzung erreicht wurden, ob die Planung meiner Seminarsitzung (*task in process*) der tatsächlich gehaltenen Sitzung (*task as workplan*) entsprach und inwiefern die Planung sinnvoll und erfolgreich war. Möglich Abweichungen dokumentierte ich und ging in der darauffolgenden Analyse der Frage nach, warum es zu Abweichung kam und inwiefern die Abweichung positive bzw. negative Auswirkungen auf den Verlauf der Sitzung und auf das Erreichen der gesteckten Ziele hatte. Daraus zog ich Konsequenzen für die Weiterentwicklung meines Ausbildungsmoduls und dokumentierte sie. Als Datengrundlage dienten mir meine ausführlich ausgearbeiteten Zielformulierungen und Seminarunterrichtspläne, sowie die von den Studierenden entwickelten Produkte der jeweiligen Seminarsitzungen.

Langfristig angelegte Phasen der Distanzierung zu meiner praktischen Tätigkeit erfolgten nach den jeweiligen Forschungszyklen in den Semesterferien. Hier sichtete und analysierte ich die gesammelten Daten meiner jeweiligen Forschungszyklen mit dem Ziel, wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung meines Ausbildungsmoduls im darauffolgenden Forschungszyklus zu gewinnen.

9.2 Methodische Merkmale der Aktionsforschung

Wesentliches Merkmal der Aktionsforschung sind langfristig angelegte „Forschungs- und Entwicklungszyklen“ (Altrichter und Posch 2007: 17). Diese vollziehen sich in einem bewusst angelegten Kreislauf, in dem sich Reflexion und Aktion wechselseitig beeinflussen (vgl. ebd.: 17; Cohen et al. 2010: 300). Durch diesen Kreislauf soll eine nach oben führende Erkenntnisspirale (vgl. Altrichter und Posch 2007: 17) entstehen. Denn „dem Handeln werden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet und die Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen“ (ebd.: 15).

Altrichter und Posch zufolge ist das zyklische Vorgehen auch für die Qualitätssteigerung der Aktionsforschung wichtig:

Forschende LehrerInnen können Schwächen ihres bisherigen Forschungsvorgehens entdecken und seine Güte steigern, wenn sie es mit ‚anderen Perspektiven‘ der erforschten Situation konfrontieren und dabei entdeckte Diskrepanzen durch weitere Forschung zu erklären suchen (ebd.: 118).

Aktionsforschung ist darüber hinaus bestrebt, Einblicke „in eine vernetzte Realität“ (Moser 2003: 16) zu erhalten. Dafür werden „unterschiedliche Perspektiven und Positionen“ (ebd.: 16) aufgezeigt und miteinander konfrontiert (vgl. Altrichter und Posch 2007: 18). Daher bedienen sich Aktionsforschungsprojekte häufig der Fallstudie (vgl. Cohen et al. 2010: 299).¹⁰² Eine Fallstudie macht eine detaillierte Betrachtung von Phänomenen möglich und ist dazu geeignet, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und sie deutlich zu machen.

Bezüglich der Wahl der Datenerhebungsinstrumente ist Aktionsforschung offen. Cohen beschreibt dies folgendermaßen: „Action research is open minded about what counts as evidence (or data)“ (Cohen et al. 2010: 299). Neben klassischen Datenerhebungsinstrumenten, wie qualitativen Interviews, strukturierten Beobachtungen etc., können beispielsweise auch Tagebucheinträge oder Selbstanalysen hinzugezogen werden (vgl. Moser 2003: 73f).

Ein weiteres wichtiges Merkmal des aktionsforschenden Ansatzes ist Heinze zufolge die kommunikative Validierung (Heinze 2001: 91f). „Kommunikative Validierung beruht auf der Vorstellung, dass für interpretative Forschung der Dialog mit den Interpretierten mit in den Problemhorizont der Geltungsbegründung fällt und insofern wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Konsequenzen aufeinander bezogen sind“ (ebd.: 91).

Schließlich möchte ich noch die Triangulation als einen wichtigen Aspekt der Aktionsforschung hervorheben. Flick zufolge beinhaltet Triangulation „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand“ (Flick 2004: 12), durch die z.B. „Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen entdeckt werden“ können (Altrichter und Posch 2007: 179). Übereinstimmungen können eine Interpretation hingegen glaubwürdiger machen (vgl. ebd.: 179). Damit ist Triangulation nicht nur eine Strategie, um Ergebnisse validieren zu können (vgl. Flick 2005: 331), Triangulation kann auch zu einem „dichteren“ und ausgewogeneren Bild führen (vgl. Altrichter und Posch 2007: 179).

Es lassen sich unterschiedliche Arten der Triangulation unterscheiden: „Daten-Triangulation bezeichnet z.B. die Kombination von Daten, die aus verschiedenen Quellen stammen können“ (Seipel und Rieker 2003: 225). In meiner Studie kombiniere ich z.B. u.a. schriftliche Daten meiner Studentinnen (schriftliche Reflexionen) mit mündlichen Daten (Interviews). Eine Daten-Triangulation

¹⁰² Eine solche wird auf Seite 237 dargestellt.

on liegt aber auch vor, wenn die Daten „zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden“ (ebd.: 2003: 225), wie es z.B. bei meinen zwei zeitlich versetzten Interviews der Fall war (siehe Seite 244).¹⁰³

Für mich hatte die Daten-Triangulation aus mehreren Gründen eine wichtige Funktion: Zunächst konnten Ergebnisse über verschiedene Quellen mehrfach bestätigt werden, wie bei der Ergebnisdarstellung zur fallübergreifenden Betrachtung (siehe Seite 253) deutlich wird. Über die Daten-Triangulation ließen sich aber auch Diskrepanzen aufdecken, die z.B. einen Perspektivenwechsel meiner Teilnehmerinnen deutlich machten. Weiterhin erlaubte mir die Daten-Triangulation, Perspektiven meiner Studentinnen (z.B. Aussagen im Interview, mit meinen Perspektiven z.B. durch die Analyse von Diagnosematerial) vergleichen zu können. So ließ sich z.B. feststellen, ob Studentinnen, die z.B. behaupteten, sie könnten Diagnosematerial entwickeln, tatsächlich auch qualitativ hochwertiges Diagnosematerial entwickeln können oder nicht.

Methodentriangulation unterscheidet zwei Subtypen, die sogenannte methodeninterne Triangulation und die Triangulation zwischen Methoden.¹⁰⁴ Eine methodeninterne Triangulation liegt vor, wenn „im Rahmen eines Erhebungsinstrumentes verschiedene Informationen gesammelt werden“ (ebd.: 225). Eine Triangulation zwischen den Methoden kombiniert dagegen verschiedene Methoden miteinander (vgl. ebd.: 226). Ein methodisch triangulativer Ansatz prägt auch meine Datenauswertung. Zunächst begann ich mit einer methodeninternen Datenanalyse und suchte Informationen aus einer Datenquelle, die mir besonders reich erschien und erweiterte dann mein methodisches Vorgehen auf einer kombinierten Ebene (siehe Seite 251).

9.3 Kritische Diskussion der Aktionsforschung

Grundsätzlich ist die Methodik der Aktionsforschung mit ihrer „intervenierende[n] Praxistätigkeit [...] in der Sozialforschung nicht unumstritten“ (Heinze 2001: 88).¹⁰⁵ Terhart hinterfragt kritisch, „ob diese Form eingreifender, aktivierender Forschung im strengen Sinne noch als Forschung zu bezeichnen ist, da hier qualitative Methoden in den Dienst von Entwicklungen im Feld gestellt werden“ (Terhart 1997: 35). Cohen zufolge liefert Aktionsforschung aber einen wichtigen Beitrag für die pädagogische Arbeit, denn durch sie wird eine nachvollziehbare Begründung der unterrichtlichen Tätigkeit möglich (vgl. Cohen et al. 2010: 300). Aus demselben Grund weist

¹⁰³ Ein tabellarischer Überblick zu den Datenerhebungsinstrumenten in Bezug auf die Forschungsfragen wird auf Seite 60 gegeben. Eine genaue Beschreibung der Datenerhebungsinstrumente erfolgt auf Seite 238.

¹⁰⁴ Diese Unterscheidung wurde von Denzin (1989) geprägt, der bezüglich Methodentriangulation von „within-method“ und „between-method“ spricht (vgl. Flick 2005: 331).

Altrichter darauf hin, dass gerade die Erziehungswissenschaft von der Aktionsforschung profitieren kann und begegnet Kritikern folgendermaßen:

Als Wissenschaft gilt nach Kuhn (1978) eine Untersuchung nicht bloß aufgrund der Tatsache, dass sie von professionellen Wissenschaftlern verfertigt wurde oder spezielle Methoden angewandt hat, sondern erst [,] wenn sie sich historisch in einem Diskurs einer scientific community bewährt. Auch Praxisstudien sind daher nicht sofort Wissenschaft oder Nicht-Wissenschaft. Aber die ‚scientific community‘ der Erziehungswissenschaftler wäre schlecht beraten Praktiker-Studien systematisch zu übersehen (Altrichter und Feindt 2004: 429).

Damit ist aber noch nicht die Frage nach der Forschungsqualität von Aktionsforschung geklärt. Für die Beantwortung dieser Frage möchte ich auf Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth verweisen. Sie haben für den Bereich der Lehr- und Lernforschung folgende Gütekriterien aufgestellt (vgl. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2001: 4 ff): (1) Anwendungs- und Entwicklungsorientierung: Die Ergebnisse der Forschung sollen der Verbesserung der gelebten Praxis dienen. Damit ist Forschung didaktisch orientiert und an der Entwicklung von Vermittlungsprozessen interessiert. (2) Teilnehmerorientierung: Es muss eine Verbindung zwischen Forschungs- und Ausbildungsinteressen bestehen. (3) Gegenstandsbegründung: Es muss für den zu untersuchenden Forschungsgegenstand eine adäquate forschungsmethodologische Vorgehensweise gewählt werden. (4) Prozessorientiertes und reflexives Vorgehen im Zusammenhang mit einer transparenten Darstellung von Zielen und Methoden: Der Forschungsprozess soll so weit wie möglich unter Einbeziehung der Wert- und Zielvorstellungen offengelegt werden. (5) Ein die Grenzen des menschlichen Erkenntnisgewinns anerkennendes Vorgehen: Eine selbstkritische Haltung gegenüber der eigenen Forscherrolle ist grundlegend. (6) Ermittlung und Darstellung von „kollektive[n], gemeinsam geteilte[n]“ und „divergierende[n] Sinnstrukturen“ (ebd.: 6): Erst durch die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven wird ein umfassendes Bild über den Forschungsgegenstand erzielt (vgl. ebd.: 6). Da Aktionsforschung diesen Gütekriterien entspricht, ist sie ein ernst zu nehmender Forschungszugang.

Problematisch bei der Aktionsforschung ist allerdings, dass sie in der bundesdeutschen Hochschullandschaft auf keine breit angelegte Forschungstradition zurückgreifen kann. Dies gilt auch

105 Kritiker sehen in der intervenierenden Praxistätigkeit auch forschungsethische Probleme. Heinze resümiert hier verschiedene Kritiker folgendermaßen: So führen „[w]issenschaftlich gesteuerte Interventionen [...] zu einer technokratischen Bevormundung der Lebenspraxis“ (Heinze 2001: 82), denn sie nehmen „mit dem Anspruch auf ein höheres Maß an Rationalität der Alltagspraxis ihre Entscheidungen ab“ (ebd.: 82). Vorausgesetzt, Aktionsforschung orientiert sich an den Maßstäben qualitativer Gütekriterien, hat sie m. E. aber gerade entgegengesetzte Folgen: Aktionsforschung ist keine wissenschaftlich gesteuerte Intervention, sondern ein Zusammenspiel von wissenschaftlichen Theorien und Alltagspraxis. So kann im Forschungsprozess das Wissen, welches auf wissenschaftlichen Theorien basiert, zwar dazu genutzt werden, das Alltagswissen zu erweitern, gleichzeitig korrigiert und ergänzt aber auch das Alltagswissen mit seiner Komplexität und Konkretheit die wissenschaftliche Theorie im besonderen Maße.

für den Bereich der angewandten Linguistik. Die ursprüngliche Idee, wonach Aktionsforschung die Lehrer dazu befähigen soll, die eigene Unterrichtstätigkeit selbst stetig zu verbessern (vgl. Dörnyei 2008: 191) und Forschung in einem demokratischen Sinne als Mittel zur eigenen Professionalisierung zu nutzen, scheitert an mangelnder Zeit, mangelndem Anreiz und mangelnder professioneller Unterstützung (vgl. ebd.: 191). Dörnyei bringt die gegenwärtige Situation auf den Punkt: „(t)here is one big problem with action research: there is too little of it” (ebd.: 191).

Mit dieser Studie möchte ich einen Beitrag dazu leisten, das zu ändern. So ist die Entwicklung und Erprobung des Ausbildungsmoduls aktionsforschend angelegt. Darüber hinaus bietet das Ausbildungsmodul aber auch den Studierenden die Möglichkeit, selbst aktionsforschend zu handeln. Damit stelle ich hier einen möglichen Ansatz vor, Aktionsforschung auch in der Lehrerbildung umzusetzen.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Dörnyei hält die erste und zweite Phase der Lehrerbildung für einen guten Ort, um Lehrkräfte mit Aktionsforschung vertraut zu machen: „The most obvious place to start would be in pre-service and in in-service teacher training courses“ (Dörnyei 2008: 194).

10 Planung und Ablauf der Aktionsforschung

Handlungsforschung ist ein kontinuierliches aber zeitlich befristetes Forschungsengagement in einem Praxisfeld (Gstettner 1991: 268).

Aktionsforschungsprozesse zeichnen sich durch einen zyklischen Ablauf aus. Ein solcher trägt Altrichter und Posch zufolge zu einer Überprüfung des bisher ermittelten Wissensstandes bei. Durch den Versuch, Sichtweisen, welche durch die Aktionsforschung gewonnen wurden, „in Aktionsideen und in praktische Handlungen umzusetzen“, stellt sich nämlich auch gleichzeitig die Frage: „Bewährt sich meine Theorie über die Praxis an eben dieser oder muss sie weiterentwickelt, modifiziert oder verändert werden?“ (Altrichter und Posch 2007: 229).

Einen solchen zyklischen Ablauf habe ich durch die Abfolge von zwei Pilot- und einer Hauptstudie verwirklicht. In diesen einzelnen Studien wurde jeweils die Konzeption des Ausbildungsmoduls zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen überprüft und verändert. In der schriftlichen Darstellung der Arbeit wird dabei ein besonderes Augenmerk auf die Ergebnisse der Hauptstudie gelegt.

10.1 Pilotstudie

Die erste Studie wurde im WS 2006/2007 durchgeführt. Es nahmen zweiunddreißig Studierende teil. Im SS 2007 wurde dann die zweite Pilotstudie durchgeführt. An dieser nahmen neun Studierende teil. Die Teilnehmer beider Studien waren Lehramtsstudierende für Grund- und Hauptschulen. Sie konnten einen Seminarschein als Leistungsnachweis erwerben.

Funktion der ersten und zweiten Pilotstudie

Grundlage für die erste Konzeption des Ausbildungsmoduls waren die Ergebnisse der Experteninterviews und die Aufarbeitung des bisherigen Forschungsstandes zum Thema diagnostische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht (siehe Seite 92); darunter insbesondere (a) *die diagnostischen Ansätze* (siehe 92ff), (b) *die diagnostischen Kompetenzerwartungen* (siehe Seite 140ff) und (c) *die methodisch-didaktischen Vorschläge zur Ausbildung diagnostischer Kompetenzen* (siehe Seite 142ff).

Bei der Konzeption der ersten Pilotstudie ging es um die Frage, wie grundsätzlich ein Weg gefunden werden könnte, um die diagnostischen Fähigkeiten der Studierenden entsprechend den Kompetenzerwartungen der Experten auszubilden. Bei der konzeptionellen Umsetzung ging ich dabei wie folgt vor: Ich konzentrierte mich auf die Entwicklung eines organisatorischen Rah-

mens, der es ermöglichte, theoretische und praktische Handlungsfelder zusammenzubringen. Damit sollten die Vorbedingungen für die Methode einer reflektierten Praxis (siehe Seite 163) erfüllt werden. Zweitens entwickelte ich bestimmte Aufgaben (siehe Seite Fehler: Referenz nicht gefunden), die den Ausbildungsprozess entscheidend stützen und die Verbindung zwischen Theorie und Praxis sinnvoll gestalten sollten. Dabei orientierte ich mich an dem Vorschlag der Expertin D2, fallorientiert vorzugehen und konkretisierte hierzu die Idee des Lernerprofils (siehe Seite 183) und des schriftlichen Reflexionsberichts (siehe Seite 195). Drittens stand die Planung der einzelnen Seminarsitzungen an, die das theoretische Handlungsfeld der Modulkonzeption bildeten. Die Planung umfasste die Frage nach der Themenwahl und der methodisch-didaktischen Umsetzung der einzelnen Themen. Viertens musste ich in Verbindung mit der Entwicklung dieser Aufgaben geeignete Diagnoseinstrumente auswählen, mit denen die Studierenden die mündlichen Sprachkompetenzen der Kinder diagnostizieren sollten. Fünftens recherchierte ich nach geeigneter Literatur, durch die die Studierenden vertiefende Informationen zu einzelnen Themen erhalten konnten.

Während es in der ersten Pilotstudie darum ging, die Konzeption des Ausbildungsmoduls grundlegend zu entwickeln, ging es in der zweiten darum, zu überprüfen, inwiefern die von mir entwickelte Konzeption sich als Ausbildungsmodul eignete und inwiefern Veränderungen notwendig waren. Bei dieser Überprüfung orientierte ich mich an Dörnyei:

We can also gain valuable insight into an issue if, rather than selecting typical participants, we intentionally look at the whole range of possible response including, very special cases (Dörnyei 2008: 128).

Dabei war ich mit der grundsätzlichen Konzeption, die eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis ermöglichte, zufrieden. Allerdings veränderte ich für die zweite Pilotstudie die Verteilung meiner Seminarstunden (siehe Seite 163). Auch hielt ich an den Aufgabenstellungen (siehe Seite Fehler: Referenz nicht gefunden) fest, präziserte diese aber. Die meisten Veränderungen ergaben sich in der Planung der Themenwahl und bei der methodisch-didaktischen Umsetzung der einzelnen Themen.

10.2 Hauptstudie

Die Hauptstudie fand im WS 2007/2008 statt. Die Zahl der Teilnehmer betrug fünfundzwanzig, vier Männer und einundzwanzig Frauen. Diesmal nahmen nicht nur Studierende des Lehramts für Englisch an Grund- und Hauptschulen teil, denn die strukturellen Bedingungen wurden für

die Hauptstudie so geändert, dass auch Studierende des Lehramts für Real- und Sonderschulen teilnehmen konnten. Außerdem konnten die Teilnehmer nun auch einen Hauptseminarschein erwerben. Anders als in den Forschungszyklen der Pilotstudien nahm ich in der Hauptstudie gezielte Fallstudien vor (siehe Seite 237).

Der Seminarraum in der Hauptstudie

Das Seminar der Hauptstudie fand im Film- und Videostudio der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt. Hierbei handelt es sich um einen Seminarraum, der mit Kameras und Mikrofonen ausgestattet ist. So konnten die einzelnen Sitzungen video- und audiotekhnisch auf höchstem Niveau mitgeschnitten werden. Betreut wurden diese Aufnahmen durch ein professionelles Aufnahmeteam.¹⁰⁷

Unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten hatten diese Aufnahmen enorme Vorteile, denn es lag zu jeder Sitzung eine Videoaufnahme vor. Diese Aufnahmen konnte ich für die spätere Datenauswertung nutzen. Möglicherweise sind aber auch Nachteile entstanden, weil die Aufnahmen die Teilnehmer eingeschüchtert haben könnten. Meiner Beobachtung nach war die Teilnehmerbeteiligung in den ersten Stunden tatsächlich zunächst zurückhaltend. Später normalisierte sich dies, möglicherweise, weil sich die Teilnehmer an die Situation gewöhnt hatten.¹⁰⁸

Die Funktion der Hauptstudie in der Aktionsforschung

Die Hauptstudie ist der wichtigste Teil der vorgestellten Aktionsforschung. Die Ergebnisse dieser Studie werden in den Teilen C und D dargestellt. Gegenüber der zweiten Pilotstudie wurden in der Hauptstudie einige Veränderungen vorgenommen, die vor allem die Konzeption der einzelnen Seminarsitzungen, die Themenauswahl und ihre methodisch-didaktische Umsetzung betraf. Diese Veränderungen werde ich im Verlauf des Kapitels C genauer erläutern und durch Beispiele illustrieren.¹⁰⁹ Die Grundkonzeption des Ausbildungsmoduls wurde aber beibehalten, d.h. ich hielt an der Verknüpfung theoretischer und praktischer Handlungsfelder ebenso fest, wie an den Aufgaben (siehe Seite Fehler: Referenz nicht gefundenff), welche die Teilnehmer bewältigen mussten. Anders als in den Pilotstudien wurde für die Bewältigung dieser Aufgaben in der Hauptstudie aber ein Rahmen vorgegeben, der die diagnostischen Aktivitäten der Studierenden stärker lenkte.

¹⁰⁷ Aus Kostengründen wurde eine solche videotekhnische Aufzeichnung nur in der Hauptstudie vorgenommen.

¹⁰⁸ Die Teilnehmer waren über die Funktion dieser Aufnahmen im Vorfeld aufgeklärt worden.

¹⁰⁹ Eine ausführliche Darstellung der Veränderungen zwischen der ersten und der zweiten Pilotstudie kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht leisten.

C Das Ausbildungsmodul

Einerseits sollte die Konzeption des Ausbildungsmoduls der Hauptstudie möglichst ausführlich dargestellt werden, denn dessen Entwicklung war das Hauptziel der Studie. Außerdem umreißt die Hauptstudie den gesamten Kontext, in dem sich die Teilnehmer der Fallstudien (siehe Seite 237) bewegt haben, und ist somit auch für die Darstellung und das Verständnis der Fallstudien wichtig. Eine möglichst ausführliche Darstellung unterstützt auch die Übertragbarkeit der Modulkonzeption auf andere Hochschulkontexte und kann so für die Weiterentwicklung der Hochschullehre fruchtbar sein. Auf der anderen Seite lässt der Rahmen dieser ohnehin schon umfangreichen Arbeit nur einen zusammenfassenden Überblick zu. Mit folgendem Vorgehen hoffe ich, einen befriedigenden Mittelweg gefunden zu haben: Nach einem tabellarischen Überblick über die gesamte Modulkonzeption stelle ich zunächst die Prinzipien vor, denen das gesamte Ausbildungsmodul folgt. Dann beschreibe ich die drei wichtigsten Aufgaben (siehe Seite Fehler: Referenz nicht gefundenff), die die Studierenden zur Ausbildung spezifischer Diagnosekompetenzen bewältigen sollten. Darauffolgend werde ich die einzelnen Themen, die Gegenstand der Seminarsitzungen waren, vorstellen. Schließlich soll ein Thema exemplarisch herausgegriffen und die dazugehörige Seminarsitzung ausführlich dargestellt werden.¹¹⁰

11 Ausbildungskonzeption: Ein Überblick

Folgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, wie die Ergebnisse der Experteninterviews zu den Kompetenzerwartungen die praktische Umsetzung des Ausbildungsmoduls bestimmt haben.

| Diagnostische Kompetenzen nach Expertenmeinung | Umsetzung in der Konzeption des Ausbildungsmoduls |
|---|--|
| a) Geeignete kommunikative Sprechaufgaben entwickeln und stellen können | <ul style="list-style-type: none"> • Seminareinheit zum Thema Sprechaufgaben (siehe Seite 227) • Praktische Umsetzung im Ausbildungsfeld Schule durch das Prinzip der reflektierten Praxis (siehe Seite 163) |
| b) Diagnoseziele setzen können | <ul style="list-style-type: none"> • Seminareinheit zum Erwartungshorizont (siehe Seite 227) • Thematisierung einer zielorientierten und fragegeleiteten diagnostischen Herangehensweise (siehe Seite 177) |
| c) Diagnoseinstrumente entwickeln können | <ul style="list-style-type: none"> • Seminareinheiten zu Diagnoseinstrumenten (Testen, Beobachten, Befragen) (siehe Seite 227) • Praktische Umsetzung im Ausbildungsfeld Schule durch das Prinzip der reflektierten Praxis (siehe Seite 163) |

¹¹⁰ Unterrichtsskizzen zu den wichtigsten Seminarsitzungen sind auf Seite 378 im Anhang zu finden.

| Diagnostische Kompetenzen nach Expertenmeinung | Umsetzung in der Konzeption des Ausbildungsmoduls |
|--|--|
| d) Diagnosen durchführen können | <ul style="list-style-type: none"> • Praktische Umsetzung im Ausbildungsfeld Schule durch das Prinzip der reflektierten Praxis (siehe Seite 163) |
| e) Diagnoseergebnisse angemessen interpretieren können, dabei Zusammenhänge zwischen Leistung und Voraussetzung berücksichtigen können | <ul style="list-style-type: none"> • Lernerprofil: fragegeleitetes und themenbezogenes Vorgehen (siehe Seite 177) • Lernerprofil Befund-Analyse-Diagnoseschema (siehe Seite 185) |
| f) Fehlerquellen durch Untersuchungssituation oder Diagnoseinstrumente identifizieren können | <ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Reflexion (siehe Seite 195) • Seminaraustausch/Präsentationen (siehe Seite 194) • Thematisierung einer kritischen diagnostischen Herangehensweise (siehe Seite 169) |
| g) Diagnoseergebnisse nachvollziehbar und wertfrei dokumentieren können | <ul style="list-style-type: none"> • Lernerprofil: allgemeines Dokumentationsschema (siehe S. 185) • Beobachtungs- und Diagnosebögen (siehe Seite 204/Seite 216) |
| h) Konsequenzen für den Unterricht ziehen können | <ul style="list-style-type: none"> • Lernerprofil: Schreiben einer Empfehlung (siehe Seite 189) |
| i) Kinder in die Diagnose einbeziehen und Rückmeldung geben können | <ul style="list-style-type: none"> • Seminareinheit Befragen/Befragen mit Selbsteinschätzungsbögen (siehe Seite 224/227) |
| j) Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen rückblickend kritisch reflektieren können | <ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Reflexion (siehe Seite 195) • Seminaraustausch/Präsentationen (siehe Seite 194) |
| k) Im Team arbeiten können und wollen | <ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit im Forschungsfeld Schule (siehe Seite 181), Seminaraustausch |

Die konkreten methodisch-didaktischen Ideen meiner Experten zur Konzeption des Ausbildungsmoduls flossen direkt in die Konzeption ein. Folgende Tabelle zeigt, wo dies besonders deutlich wird:

| Methodisch-didaktische Empfehlungen der Experten | Umsetzung im Ausbildungsmodul |
|--|---|
| a) Reflektierte Praxis | <ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfung der Handlungsfelder Hochschule-Schule (siehe S. 163) • Schriftliche Reflexionen (siehe Seite 195) • Problemorientierte Präsentationen (siehe Seite 194) • Lernerprofilerstellung (siehe Seite 183) |
| b) Schriftlich ausgearbeitete Reflexionsberichte | <ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Reflexionen (siehe Seite 195) |
| c) Fallstudien | <ul style="list-style-type: none"> • Begleiten von Profilkindern (siehe Seite 183) • Lernerprofilerstellung (siehe Seite 183) |
| d) Simulation/Rollenspiel | <ul style="list-style-type: none"> • Seminareinheiten zum Befragen (siehe Seite 221 ff) |
| e) Teamarbeit | <ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit bei der Erstellung der Lernerprofile (siehe Seite 181) • Problemorientierte Präsentationen (siehe Seite 194) |
| f) Praxisnahe Beispiele, modellhaftes Lernen (siehe Seite 166) | <ul style="list-style-type: none"> • Seminareinheiten zur Aufgabenentwicklung, zum Testen, zum Befragen und zum Beobachten (siehe Seminarplanungsskizzen Seite 378 ff) |
| g) Videoanalyse (ein Beispiel hierzu siehe Seite 228ff) | <ul style="list-style-type: none"> • Seminareinheiten zur Aufgabenentwicklung, zum Testen und zum Beobachten (siehe Seminarplanungsskizzen Seite 378 ff) |

12 Prinzipien des Ausbildungsmoduls

In meinem Ausbildungsmodul sind vier Prinzipien entscheidend, die den generellen methodischen Rahmen vorgeben: das Prinzip einer *reflektierten Praxis*, das Prinzip einer *kritischen diagnostischen Herangehensweise*, das Prinzip einer *zielorientierten und fragegeleiteten Herangehensweise* und das *Prinzip der Arbeit im Team*.

12.1 Reflektierte Praxis

Eine reflektierte Praxis äußert sich in der Fähigkeit, die eigenen Handlungen kritisch und reflektiert betrachten zu können. Damit ist der Handlungstyp *reflexion-on-action* (Schön 1999) gemeint. Es ist ein nachträgliches systematisches Nachdenken über ein bereits abgeschlossenes Handlungsgeschehen. Im Folgenden stelle ich den organisatorischen Rahmen und die Methodik vor, die die Voraussetzung dafür bildeten, dass in meinem Ausbildungsmodul eine solche *reflektierte Praxis* verwirklicht werden konnte.

12.1.1 Organisatorischer Rahmen

Der Empfehlung der Experten folgend, wonach eine diagnostische Kompetenz nur in enger Verknüpfung von Theorie und Praxis erworben werden kann (siehe Seite 143), berücksichtigte die

Konzeption des Ausbildungsmoduls zwei Ausbildungsfelder. Diese standen in enger Verbindung miteinander. Die Ausbildung fand zum einen in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, zum anderen in nahegelegenen Schulen statt.

An der Pädagogischen Hochschule führte ich Seminarsitzungen mit einer Gesamtstundenzahl von ca. dreißig Stunden pro Semester durch. In der ersten Pilotstudie hielt ich das Seminar noch im wöchentlichen Turnus ab. In der zweiten Pilotstudie und in der Hauptstudie begann ich mit einer zweitägigen Kompaktphase und ging dann in einen zweiwöchigen Turnus über. Der Grund für diese Änderung war die Kritik der Studierenden der ersten Pilotstudie, dass es zu lange gedauert hatte, bis sie genügend Informationen im Seminar erhalten hatten, um in der Schule tätig werden zu können. Gerade engagierte Studierende, die möglichst bald ihre Arbeit in der Schule aufnehmen wollten, wurden durch diesen wöchentlichen Turnus daran gehindert.

Die Kompaktphase am Anfang des Semesters sollte die Studierenden in die Thematik einführen und sie für die ersten Tage in der schulischen Praxis vorbereiten. Der zweiwöchentliche Turnus setzte die weitere Ausbildung fort. Er sollte sicherstellen, dass die Erfahrungen aus der Schulpraxis wieder in die Seminarsitzungen zurückgetragen werden konnten. Dabei sollten diese Erfahrungen zunächst ausgetauscht und anschließend auch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Literatur zusammengeführt, verglichen und diskutiert werden. Neben dieser Hauptüberlegung sollte der zweiwöchentliche Turnus auch zwei praktischen Überlegungen entgegenkommen: Zum einen sollte durch eine regelmäßige (nicht nur kompakt gehaltene Veranstaltung) der Kontakt zu den Studierenden aufrechterhalten bleiben, damit Fragen und Probleme geklärt werden konnten. Zum anderen bot der zweiwöchentliche Turnus im Vergleich zu einem wöchentlichen aber auch Freiräume: Die Studierenden sollten die seminarfreien Tage für ihre Schulpraxis oder für Gruppentreffen nutzen können. Ich wusste, dass die Stundenpläne der Studierenden z.T. sehr voll waren und es daher für die Gruppen schwierig sein würde, Termine zu finden, in denen sie gemeinsam in die Schule gehen oder sich für ihre Vorbereitungen und Besprechungen treffen konnten. Mit dem zweiwöchentlichen Turnus gab es aber immer einen festen freien Termin, den alle Seminarteilnehmer in ihren Gruppen einplanen konnten.

Neben den Seminarsitzungen bot ich für die im Team arbeitenden Gruppen (siehe Seite 181f) verbindliche *coaching-hours* an. In diesen sollten spezielle Fragen der Studierenden z.B. zur Entwicklung der Sprechaufgabe oder zu den Diagnoseinstrumenten gruppenspezifisch im Detail geklärt werden können. Jede Gruppe musste eine solche *coaching-hour* während des Semesters

wahrnehmen. Erst in der Hauptstudie waren diese *coaching-hours* verbindlich. In der ersten Pilotstudie hatte ich die Notwendigkeit solcher *coaching-hours* noch nicht erkannt. In der zweiten Pilotstudie waren sie freiwillig. Jedoch wurden sie hier von den Studierenden nicht ausreichend genutzt, weshalb ich sie in der Hauptstudie verbindlich machte. Eine *coaching-hour* dauerte ca. 45 Minuten. Auf Anfrage waren auch weitere *coaching-hours* möglich.

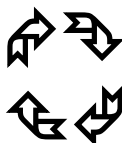
Das Ausbildungsfeld *Hochschule* darf jedoch nicht so verstanden werden, dass hier nur auf einer theoretischen Basis gearbeitet oder praktische Schulerfahrungen diskutiert wurden. Die Seminargestaltung selbst war in Anlehnung an die Vorschläge der Experten (siehe Seite 143) in ihrem methodischen Aufbau (siehe Seite 166), durch praxisnahe Beispiele bzw. modellhaftes Lernen, durch Simulation und Rollenspiel und durch die Videoanalyse praxisorientiert ausgerichtet. Zwar verfolgte ich bereits in der ersten Pilotstudie eine solche praxisnahe Ausrichtung. Tatsächlich gelang sie mir aber erst in der Hauptstudie auf eine befriedigende Weise, da ich erst hier einen Pool entsprechender Beispiele hatte, mit denen ich arbeiten konnte. Diese Beispiele, z.B. in Form von Videomaterial, sammelte ich durch die vorangegangenen Pilotstudien. Dabei war das Videomaterial, das mir die Studierenden der Pilotstudie zur Verfügung gestellt hatten, besonders wichtig, weil hier z.B. typische Probleme einer Aufgabenstellung analysiert werden konnten.

Im zweiten Ausbildungsfeld *Schule* hatten die Studierenden verschiedene Wahlmöglichkeiten, nämlich im Englischunterricht der Klassenstufen eins bis sechs an einer Grund-, Haupt- oder Realschule zu unterrichten. Die Studierenden suchten sich die Schulen selbst oder bekamen sie durch mich vermittelt. Sie konnten ihre Unterrichtszeiten in Kooperation mit den Schulen selbst planen, mussten aber ein Mindestmaß von fünf Unterrichtsstunden einhalten. Die Schulen wurden durch mich schriftlich über das Seminar und die Aufgaben der Studierenden in der Schule informiert und zeigten sich hierbei meist sehr kooperationsbereit. In den Unterrichtsstunden an den Schulen war ich als Seminarleiterin nicht anwesend, sondern nur die klassenverantwortliche Englischlehrkraft. Je nach deren Bereitschaft bekamen die Studierenden von ihr weitere Unterstützung, z.B. bei der Auswahl passender Unterrichtsthemen oder in der Unterrichtsplanung. Die Englischlehrkraft hatte aber hier keine verbindlich beratende oder unterstützende Funktion.

Das Zusammenspiel der beiden Handlungsfelder sollte zu einem systematischen Nachdenken über Handlungen und Erfahrungen führen. Dabei sollte die Theorie helfen, die Praxis zu hinterfragen. Umgekehrt sollte die Praxis aber auch dazu führen, die Theorie besser zu verstehen und

sie kritisch betrachten zu können. Hier wird also deutlich, dass die Studierenden auch selbst aktionsforschend vorgegangen sind.¹¹¹

Folgende Tabelle verdeutlicht die angestrebte Wechselwirkung zwischen den beiden Ausbildungsfeldern:

| Handlungsfeld 1: Seminarveranstaltung | Wechselwirkung | Handlungsfeld 2: Schulklasse |
|--|--|---|
| Funktion: | | Funktion: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aneignen von methodischen und theoretischen Grundlagen zur Erstellung von geeigneten Sprechaufgaben für die diagnostische Arbeit | <p>Anwenden der theoretischen Grundlagen</p>  <p>Zurücktragen der praktischen Schulerfahrung</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sprechaufgaben auswählen • Die Sprechaktivität im Unterricht durch geeignete Sprechaufgaben fördern • Spezifische methodische und didaktische Besonderheiten beachten, die eine umfangreiche Sprechaktivität unterstützen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aneignen von spezifischen methodischen und theoretischen Grundlagen zur Diagnosearbeit mit verschiedenen Diagnoseinstrumenten • Entwickeln von Diagnoseinstrumenten | | <ul style="list-style-type: none"> • Durchführen und Erproben von verschiedenen selbst entwickelten Diagnoseinstrumenten (Testen/Beobachten/Befragen) • Überarbeiten und Optimieren von Diagnoseinstrumenten |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aneignen von spezifischen methodischen und theoretischen Grundlagen zur Dokumentation von Diagnoseergebnissen | | <ul style="list-style-type: none"> • Prozessorientiertes Begleiten des ausgewählten Profilkindes durch Beobachten, Dokumentieren und Analysieren |
| <ul style="list-style-type: none"> • Kritisches Auseinandersetzen mit wissenschaftlicher Literatur, Modellen und Positionen im Bereich der Diagnostik | | <ul style="list-style-type: none"> • Kritisches Betrachten der eigenen diagnostischen Handlungen und Entscheidungen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Präsentieren, Diskutieren und Reflektieren der praktischen Schulerfahrung | | |

12.1.2 Erfahrungs- und handlungsorientierte Methodik

Jede Seminarsitzung war kompetenzorientiert ausgelegt, d.h. jede einzelne Sitzung verfolgte das Ziel, eine oder mehrere bestimmte Diagnose-Kompetenzen zu vermitteln. Diese Kompetenzen werden in den Seminarplanungsskizzen (siehe Anhang Seite 378) genau beschrieben. Die Beschreibung zum Thema: *Wie erstelle und handhabe ich Diagnosebögen für einen Test?* (siehe Seite 227) lautete z.B.:

¹¹¹ Die Art und Weise, wie die Studierenden sich zwischen den Ausbildungsfeldern Schule und Hochschule hin und her bewegten, ist selbst auch aktionsforschend, weshalb die typischen aktionsforschenden Aspekte (Fehler: Referenz nicht gefundenff) auch auf der Ebene der Studierenden gültig sind.

Studierende wissen, wie Beurteilungsbögen entwickelt werden. Sie kennen Kriterien, um Beurteilungsbögen praktikabel zu gestalten. Sie können für eine gegebene Aufgabe passende Bewertungskriterien und entsprechende Niveaustufen auswählen und aufstellen.

Der methodische Ablauf des Ausbildungsmoduls war von einem handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz geprägt. Dieser vertritt die Annahme, „daß der Großteil unseres Erfahrungspotenzials durch konkretes Handeln (Probehandeln, Selbsterfahrung, eben: *learning by doing*) zustande gekommen ist. Daneben spielen Beobachtungen und Abstraktion/Reflexion eine wichtige Rolle, sie sind jedoch immer bezogen auf diese antizipierten bzw. gemachten Erfahrungen“ (Legutke 1995: 7). Handlungs- und erfahrungsorientierte Ansätze wählen daher nicht den Weg über die Theorienvermittlung, sondern über die „Selbsterfahrung“ (ebd.: 8).

Legutke zufolge sind handlungs- und erfahrungsorientierte Ansätze besonders für die Lehrerbildung geeignet, denn „neue Verhaltensweisen und sie begleitende bzw. begründende Konzepte [haben] dann eine größtmögliche Chance [...], in professionelles Handeln integriert zu werden, wenn sie dem Lehrer subjektiv verfügbar sind“ (ebd.: 8). Damit aber erwünschte Handlungen später wieder verfügbar sein können, müssen sie „als praktische Möglichkeit *bewußt* und so weit als möglich [in Vorfeld] *erprobt*“ (Legutke 1995: 8) sein.

Diesem handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz folgend wurden die Studierenden meines Ausbildungsmoduls in Situationen versetzt, in denen sie über ihre Handlungen Erfahrungswissen sammeln konnten. Ausgangspunkt war hierfür ein konkretes Beispiel.¹¹² Die gesammelten Erfahrungen wurden dann über die Reflexion ins Bewusstsein gerufen und genau analysiert. Die Reflexion sollte also zu *bewusstem* Erfahrungswissen führen. Dieses Erfahrungswissen ermöglichte dann eine weitere Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien, weil über die Erfahrung ein Zugang eröffnet wurde, die damit zusammenhängenden Theorien besser zu verstehen. Der Sinn einer intensiveren Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien sollte sein, erworbenes Wissen zu vertiefen und zu erweitern. Durch den Vergleich von Erfahrungswissen und theoretischem Wissen wurde z.B. eine weitergehende kritische Auseinandersetzung motiviert. Theorien sollten durch das gewonnene Erfahrungswissen nicht (mehr¹¹³) kritiklos übernommen werden, sondern auch auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft werden.

¹¹² Der methodische Ablauf des Ausbildungsmoduls, jeweils beginnend mit solchen konkreten Beispielen, entspricht auch einem induktiven Unterrichtsverfahren. Auf der Basis dieser Beispiele lassen sich dann Gesetzmäßigkeiten oder allgemeine Regeln herausarbeiten, die zu einer Theorie führen oder mit einer bereits vorhandenen Theorie verglichen werden können. Ein induktives Unterrichtsverfahren lehrt also nicht Theorien, die anhand der Praxis überprüft werden, sondern betrachtet zunächst die Praxis und im Anschluss daran die Theorie. Nach Ullrich entspricht ein induktives Unterrichtsverfahren durch seinen Verlauf vom Konkreten zum Abstrakten einem natürlichen Lernprozess (vgl. Ullrich 2005: 65).

Schließlich wurde das reflektierte Erfahrungswissens in meinem Ausbildungsmodul zu einer konkreten Anwendung gebracht, indem jeweils ein Produkt entwickelt wurde (siehe Seite 169), das eine Brücke zum Handlungsfeld Schule schlagen sollte.

Jede Seminarsitzung meines Ausbildungsmoduls war an einem solchen handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz orientiert¹¹⁴ und daher – in Anlehnung an Legutke (1995) – in entsprechende Kernphasen eingeteilt: **Erfahrung, Reflexion, Anwendung (ERA)**.¹¹⁵

In der Phase der *Erfahrung* befassten sich die Studierenden mit einem praktischen Beispiel zur Diagnostik. Hier erprobten sie z.B. eine Sprechaufgabe oder beobachteten ein Kind in einem Videoausschnitt. Begleitend hierzu gab ich in jeder Sitzung immer eine Fragestellung vor, welche die Aufmerksamkeit der Studierenden auf bestimmte Punkte lenken sollte.

In der Phase der *Reflexion* wurde die Fragestellung genauer betrachtet. Ich ließ den Studierenden Zeit, ihre Gedanken zu sammeln, und führte sie dann in kommunikativen Unterrichtsformen (Gruppen-, Teamarbeit, Plenum) zusammen. Dort konnten die Studierenden ihre Erfahrungen und Meinungen zu der Fragestellung austauschen und diskutieren. Die Ergebnisse dieser Phase dokumentierten die Studierenden stichpunktartig.

Gegen Ende der letzten Reflexionsphase erweiterte ich diese Phase meist durch einen theoretischen Impuls, z.B. ein Zitat, ein theoretisches Modell oder Ausschnitte aus der Literatur.¹¹⁶ Dieser Impuls diente dazu, die Erfahrungen der Studierenden zu stützen, zu erweitern oder mit anderen Perspektiven zu konfrontieren. Eine anschließende Diskussion sollte jeweils die praktische Erfahrung und die Theorie zusammenführen.

Die beiden Phasen der Erfahrung und der Reflexion wechselten mehrfach ab, ehe eine neue Phase, die der *Anwendung*, eingeleitet wurde.

113 Ich gehe davon aus, dass eine kritiklose Übernahme von Theorien in Formen der klassischen Wissensvermittlung viel häufiger der Fall ist als in einem handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz, gerade weil den Theorien in einem handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz mit (Erfahrungs-) Vorwissen begegnet werden kann.

114 Eine solche handlungs- und erfahrungsorientierte Herangehensweise entwickelte ich erst im Laufe der zweiten Pilotstudie und verfolgte sie dann konsequent in der Hauptstudie. In der ersten Pilotstudie vermittelte ich zunächst Theorien, die ich dann anhand von praktischen Beispielen konkretisierte. Hier arbeitete ich daher noch verstärkt mit PowerPoint-Präsentationen, durch die die Theorie vermittelt werden sollte. In der Hauptstudie dagegen nutzte ich kurze PowerPoint-Präsentationen nur noch, um z.B. anhand der Praxis herausgearbeitete Theorien zusammenfassend darstellen zu können oder um nach der Phase der Reflexion einen theoretischen Impuls geben zu können.

115 Ein exemplarisches Beispiel einer solchen Seminareinheit wird auf Seite 228 gezeigt.

116 Legutke bezeichnet diese Phase als „Theorie-Injektion und Vertiefung“ (Legutke 1995: 9).

Die Phase der *Anwendung* diente dazu, auf der Grundlage der gesammelten Ergebnisse ein konkretes *Produkt* zu erarbeiten. Dieses *Produkt* hatte eine exemplarische Funktion: Es diente den Studierenden als konkrete exemplarische Vorlage für die Schulpraxis, in der später selbständig ein ähnliches Produkt erarbeitet werden sollte. In der Seminarsitzung wurden deshalb Erarbeitungs- und Anwendungsschritte geübt und auf mögliche kritische Punkte und Schwierigkeiten, die im Vorfeld in den Phasen *Erfahrung und Reflexion* diskutiert worden waren, hingewiesen. Beispiele für solche Produkte sind ein Kriterienkatalog für kommunikative Aufgaben, eine exemplarische Aufgabe, ein Diagnosebogen mit entsprechenden Deskriptoren, ein Interviewleitfaden, ein Selbsteinschätzungsbogen, ein Beobachtungsprotokoll und ein Beobachtungsbogen.

Nach der Phase der *Anwendung* erhielten die Studierenden meist den Arbeitsauftrag, sich vertiefend mit wissenschaftlicher Literatur zu diesem Thema zu beschäftigen, in der Regel als Hausaufgabe. Da die Studierenden bereits für die Unterrichtspraxis sehr viel Zeit investieren mussten, wählte ich vorzugsweise Artikel aus Fachzeitschriften und nicht Bücher oder Buchkapitel. Artikel sind geprägt von Kürze und Prägnanz, sind meistens auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand und lassen sich vergleichsweise schnell lesen. Die Auswahl der Literatur veränderte sich im Laufe der Studien: In der ersten Pilotstudie kamen noch viele Artikel aus einem allgemeinen erziehungswissenschaftlichen oder sonderpädagogischen Bereich. In der Hauptstudie waren die Artikel vorwiegend aus dem fremdsprachendidaktischen Bereich.

So vorbereitet führten die Studierenden dann in der Schulpraxis verschiedene Diagnosen mit Hilfe des selbst erstellten Diagnosematerials durch. Die Erfahrungen, die sie mit diesen Diagnosen gemacht hatten, brachten sie dann auf unterschiedliche Weise wieder in das Seminar ein. Sie besprachen diese in der darauffolgenden Seminarsitzung oder auch über die Internetplattform Stud.IP. Da die Gruppen unterschiedliche Erfahrungen gemacht hatten – zudem oft zeitlich versetzt – war hier ein flexibler Umgang notwendig. Die Präsentationen am Ende des Ausbildungsmoduls stellten außerdem einen wichtigen einheitlichen und zusammenfassenden Rahmen dar (siehe Seite 194).

12.2 Kritische diagnostische Herangehensweise

Folgende Forderungen der Experten bzgl. einer reflektierten Praxis und einer kritisch-diagnostischen Herangehensweise versuchte ich im Ausbildungsmodul aufzugreifen.

Kritischer Umgang mit Diagnosesituationen

Ein kritischer Umgang mit der Diagnosesituation ist besonders bei der Diagnose des Sprechens im Fremdsprachenunterricht wichtig, da das Sprechen mehr als andere Teilkompetenzen von der Diagnosesituation beeinflusst wird (vgl. Jäger und Lissmann 2004: 141ff). Daher sollten die Studierenden in meinem Ausbildungsmodul lernen, Diagnosesituationen sensibel einzuschätzen. Als Analysegrundlage dienen hier z.B. Videobeispiele. Diese wurden entweder von mir oder von den Studierenden im Rahmen ihrer Präsentation vorgestellt (siehe Seite 131).

Kritischer Umgang mit Diagnoseinstrumenten

Im Rahmen des Ausbildungsmoduls arbeiteten die Studierenden mit drei verschiedenen Diagnoseinstrumenten (1. Testen, 2. Beobachten, 3. Befragen, siehe Seite 197). Jedes dieser Diagnoseinstrumente ist in seinem spezifischen Bereich störanfällig. Hier ist zu beachten:

Neben den Fehlern, die durch die involvierten Personen selbst entstehen können, spielen beim *Testen und Beobachten* z.B. auch die Auswahl der Beobachtungskriterien, die Ausformulierung der Deskriptoren und das Setzen der Niveaustufen eine wichtige Rolle (siehe Seite 205ff).

Beim *Befragen* entscheidet nicht nur die geschickte Auswahl von guten Fragen und die spätere Auswertung über die Qualität, sondern auch ein gewisses Feingefühl für die Situation und für die Bedürfnisse des Kindes während der Durchführung einer solchen Befragung (vgl. Delfos 2004). Bei der Befragung von Kindern ist diese Problematik besonders prägnant, da durch das natürliche Autoritätsgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen ein erwachsener Interviewer das Gespräch, stärker als möglicherweise erwünscht, beeinflusst.¹¹⁷

Die Studierenden sollten daher im Rahmen des Ausbildungsmoduls lernen, mit allen drei Diagnoseinstrumenten adäquat umzugehen. Außerdem sollten sie die jeweiligen Fehlerquellen der unterschiedlichen Diagnoseinstrumente kennen lernen und lernen, Strategien anzuwenden, mit denen diese Fehlerquellen identifiziert, vermieden bzw. reduziert werden können.

¹¹⁷ Damit verbundene häufige Fehler sind z.B.: (a) Das Kind will den Gesprächspartner nicht enttäuschen, weshalb es Antworten gibt, die der Gesprächspartner vermeintlich hören möchte. (b) Bei komplexeren Themen ist dem Kind die eigene Meinung in der konkreten Gesprächssituation selbst nicht konkret bewusst. (c) Die gewählte Sprache, bestimmte Satzkonstruktionen oder Begriffe überfordern das Kind (vgl. Delfos 2004).

Kritische Reflexion eigener unterrichtlicher und diagnostischer Tätigkeiten

Ein kritischer Umgang mit Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen erfordert eine distanzierte Perspektive auf das eigene Handeln und die eigenen Entscheidungen. Die oben genannten Punkte a) und b) bilden hierzu eine wichtige Analysegrundlage. Doch geht es an dieser Stelle weniger um die Störanfälligkeit durch das Diagnoseinstrument oder die Situation, als vielmehr um die kritische Wahrnehmung der eigenen Professionalität als diagnostizierende Person. Dabei ist die Fähigkeit und der Wille gefordert, das eigene Handeln kritisch zu betrachten. Um den gesamten Ausbildungsprozess zu reflektieren, sollten die Studierenden regelmäßig Tagebuch¹¹⁸ schreiben. Im Anschluss an das Ausbildungsmodul fertigten sie außerdem den bereits erwähnten schriftlichen Reflexionsbericht an (siehe Seite 195).

Exkurs: Die Frage nach testtheoretischen Gütekriterien im Rahmen einer kritisch reflexiven Praxis

Während meiner Forschungszyklen stieß ich mit den Studierenden bei Diskussionen immer wieder auf die Frage, inwiefern die testtheoretischen Gütekriterien Grundlage des diagnostischen Handelns sein müssen. Interessanterweise wurden testtheoretische Begriffe wie z.B. Validität oder Reliabilität von den Experten selbst aber nie erwähnt. In der Literatur zur Diagnostik spielen sie indes eine wichtige Rolle. Diagnostische Arbeit verlangt nämlich, dass die Lehrer „Lernfortschritte und die Leistungsprobleme [...] fundiert“ (Klippert 2004: 119) erfassen, beschreiben und beurteilen können müssen. Fundiert bedeutet hier: auf der Grundlage von Maßstäben, die Aussagen über die Qualität der Diagnose erlauben. Solche Maßstäbe sind in der Diagnostik unter dem Begriff *Gütekriterien* bekannt. Hesse und Latzko beschreiben die Funktion solcher Gütekriterien im schulischen Kontext folgendermaßen:

Gütekriterien bieten den Lehrkräften einen Orientierungsmaßstab an, um einerseits die eigenen Messungen danach ausrichten und deren Messqualität erhöhen zu können. Andererseits ist die Kenntnis der Anforderung, die die Gütekriterien an Messinstrumente stellen, notwendig, um beurteilen zu können, ob die verwendeten Methoden den Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens genügen (Hesse und Latzko 2009: 70).

Bei der Frage, welche Gütekriterien die Qualität von Diagnosen sichern sollen, sind unterschiedliche Tendenzen zu erkennen. Auf der einen Seite verweisen Autoren wie Ingenkamp und Lissmann (2008: 51ff), Hesse und Latzko (2009: 70ff), Jäger und Lissmann (2004: 174f), Luoma

¹¹⁸ Das Tagebuch wurde privat geführt, da es die Funktion eines echten Tagebuches haben sollte. Ich befürchtete, dass die Tagesbuchfunktion zerstört werden würde, wenn die Studierenden mir diese aushändigen müssen. Daher liegen zu diesen Tagebüchern leider keine Daten vor. Ich nehme aber an, dass Überlegungen aus diesen Tagebüchern auch in die schriftlichen Reflexionen eingeflossen sind.

(2004: 170ff) strikt auf die klassischen testtheoretischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität; auf der anderen Seite wird besonders in der sonderpädagogischen Förderdiagnostik seit einigen Jahren ein Paradigmenwechsel von testtheoretischen zu qualitativen Gütekriterien beschrieben (vgl. Bohl 2006: 75). So bezieht Bohl z.B. die kommunikative Validerung mit ein und entwickelt das Konzept der *kontrollierten Subjektivität* (siehe Seite 174). Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth weisen auf Praktikabilität und Fairness (siehe Seite 173) hin (vgl. Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 124).

M. E. gibt es in der schulischen Diagnostik Bereiche, in denen eine Orientierung an testtheoretischen Gütekriterien erforderlich ist, wie z.B. bei der Entwicklung bestimmter Diagnoseinstrumente. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Bereiche, in denen eine strikte Orientierung an diesen testtheoretischen Gütekriterien einer pädagogisch sinnvollen Arbeitsweise sogar abträglich ist. Folglich werde ich die klassischen Gütekriterien *a) Objektivität*, *b) Reliabilität* und *c) Validität* kritisch auf ihre Angemessenheit für meinen Kontext beleuchten. Dabei werde ich auch zeigen, wann sie pädagogisch angemessen eingesetzt werden können und wann sie durch pädagogisch angemessenere ersetzt werden sollten.

a) Objektivität

Objektivität in empirischen Untersuchungen wird nach Heller und Hany erreicht, wenn eine Messung „von der Person des Untersuchers (z.B. Lehrkraft) unabhängig“ ist (Heller und Hany 2001: 90). Die subjektiven Einflüsse des Messenden dürften demzufolge nicht in das Messergebnis einfließen. Jäger und Lissmann (2004: 147), Hesse und Latzko (2009: 70f), Ingenkamp und Lissmann (2008: 51f) u.a. unterscheiden in den Erziehungswissenschaften zwischen *Durchführungsobjektivität*, die erreicht wird, wenn „alle Lernenden den gleichen Anforderungen unter den gleichen Bedingungen unterzogen“ werden (Ingenkamp und Lissmann 2008: 52), *Auswertungsobjektivität*, für deren Erreichen „die Produktionen der Lernenden [...] nach gleichen Kriterien ausgewertet werden“ müssen (ebd.: 147) und *Interpretationsobjektivität*, welche gegeben ist, „wenn mehrere Beurteiler das gleiche Auswertungsergebnis gleich interpretieren“ (ebd.: 53).

Die Umsetzungsproblematik von Objektivität im Schulalltag

Bei der Diagnose von mündlicher Sprachkompetenz kann im Schulalltag nur eine Annäherung an das Ideal der Objektivität erreicht werden (vgl. Jäger und Lissmann 2004: 147) und dies aus verschiedenen Gründen: Erstens ist die Lehrerin durch ihre Doppelrolle als Unterrichtende und Diagnostizierende immer Teil des Prozesses. Daraus folgt, dass sie unter „den Belastungen des

Unterrichts [...] situationsabhängige Erlebnisse, Urteile über andere und die Regulation eigener Handlung keineswegs analytisch [trennt], sondern aufs Engste miteinander verknüpft“ (Weinert und Schrader 1986: 18f). Zweitens werden besonders mündliche Lernstandsdiagnosen von persönlichen Faktoren beeinflusst, „die von einer einzelnen Lehrkraft nicht kontrollierbar sind“ (Bohl 2008: 33). Das größte Problem liegt aber in dem „Zielkonflikt zwischen Individualisierung und Standardisierung“ (Diehr 2006b: 37). Durchführungsobjektivität setzt voraus, dass exakt die gleichen Durchführungsbedingungen für alle Messungen eingehalten werden (s.o.). Damit müssen alle Schüler mit der exakt gleichen Aufgabe unter den gleichen Bedingungen konfrontiert werden. Lissmann macht diesen Zielkonflikt folgendermaßen deutlich: „[M]it ihrem Zwang zur Vereinheitlichung von Darbietung, Auswertung und Bewertung einer Leistung [bedeutet Objektivität] auch immer eine Einengung in der Vielfalt der Leistungsmöglichkeiten“ (Ingenkamp und Lissmann 2008: 54). Arnold geht noch weiter und zeigt, dass „erhöhte Objektivität zu erniedrigter Fairness“ führt, wenn „das Ausmaß der Darstellungsmöglichkeiten für persönliche Eigenart und Einzigartigkeit als ‚Fairness‘ betrachtet“ wird (Arnold 1999a: 32f).

M. E. ist es besonders für den Primarbereich wichtig, sich diesen Zielkonflikt bewusst zu machen und angemessen zu reagieren, da v.a. Grundschüler ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen (siehe Seite 29ff). Neben der Möglichkeit, im Rahmen einer Diagnoseaufgabe Differenzierungen anzubieten, sollten auch häufige kleinere Diagnosen den Kindern die Gelegenheit geben, ihre Fähigkeiten auf unterschiedliche Weise zu zeigen (siehe Seite 100ff). Ein solches Vorgehen erhöht auch nach Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth die *Fairness* gegenüber dem Schüler:

Because learners differ, they need to be granted many different opportunities to show what they know and what they can do in their language. Fairness not only presupposes, for instance, that learners have encountered the tasks and situations employed during assessment in their classrooms, but also that different stages of individual development are being catered to (Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2009: 124).

Besonders wichtig ist hierbei ein Bewusstsein der Lehrer davon, dass Unterricht von persönlichen Beziehungen lebt. Das betrifft ganz besonders die Diagnose des Sprechens, wie es auch der Experte Psy deutlich gemacht hat (siehe Seite 116). Es geht im Unterricht nicht nur um die Einhaltung objektiver Verfahren sondern auch darum, „die soziale Dimension des fremdsprachlichen Klassenzimmers“ zu beachten (Legutke und Schocker- von Ditzfurth 2003: 13). So ist nicht in erster Linie Durchführungsobjektivität Voraussetzung für gelungene Tests, sondern eine angenehme und respektvolle Atmosphäre.

Wege zur Annäherung an Objektivität

Wie oben dargestellt, wird der Begriff Objektivität in drei Teilbereiche unterschieden. Dabei habe ich gezeigt, dass besonders Durchführungsobjektivität für den Schulalltag im Einzelnen äußerst kritisch betrachtet werden sollte. Dennoch dürfen Entscheidungen nicht der Willkür unterliegen. Neben kritischen Überlegungen zur Angemessenheit ist es daher wichtig, Wege zu finden, „den subjektiven Charakter [...] möglichst zu mindern und Objektivität, im Sinne einer Intersubjektivität, also nicht nach testtheoretischen Kriterien, als Ziel anzustreben“ (Bohl 2008: 33). Bohl zufolge spielt hierfür die „kontrollierte Subjektivität“ (ebd.: 33ff) eine wichtige Rolle. Kontrollierte Subjektivität bezieht die „Beachtung rechtlicher Vorgaben“, die „Beachtung aller gängigen Grundsätze der Beurteilung“ (ordnungsgemäße Durchführung, Passung zu Unterrichtsgestaltung und -zielen, Transparenz etc.) und „Entscheidungen durch die Konferenzen“ (ebd.: 39f) mit ein und kontrolliert so die individuellen Vorstellungen jeder Lehrerin zu einem diagnostischen Verfahren. Ein wichtiges Mittel ist dabei die kommunikative Validierung.¹¹⁹ Durch diese verständigen sich die Lehrer, „bis sie eine gemeinsame Sichtweise herstellen können“ (ebd.: 44).

Auf dieser Grundlage sehe ich Möglichkeiten, besonders die Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität zu verbessern. Bei der Entwicklung von Diagnoseinstrumenten wie z.B. Tests (siehe Seite 204ff) spielen nach Ingenkamp und Lissmann (2008: 53) die Vorgaben für die Interpretation eine entscheidende Rolle (vgl. Jäger und Lissmann 2004: 147). Eine solche Vorgabe können z.B. Deskriptoren (Kompetenzbeschreibungen) sein, die allerdings eindeutig formuliert sein müssen. Eindeutigkeit kann durch das oben genannte Verfahren erreicht werden: Wird das Diagnoseinstrumentarium nämlich gemeinsam im Team unter Berücksichtigung der Vorgaben entwickelt, ist die Bedeutung des Diagnoseinstrumentariums und seiner Deskriptoren für jedes Teammitglied bekannt.

Die Zusammenarbeit darf sich aber nicht nur auf die Erarbeitung von Diagnoseinstrumenten beschränken, sondern die Ergebnisse müssen dann auch gemeinsam interpretiert werden. Teamarbeit wirkt hierbei durch die kommunikative Validierung wie eine Kontrollinstanz, da die jeweilige Interpretation der Diagnoseergebnisse den anderen Teammitgliedern plausibel gemacht werden muss. Tatsächliche Objektivität kann aber auch hierdurch nicht erreicht werden, sondern die-

¹¹⁹ Bohl zufolge stellt die *kommunikative Validierung* den Kern und Weg zur Realisierung folgender qualitativer Gütekriterien dar, die fließend an einen pädagogischen Leistungsbegriff anknüpfen: *Offenheit* und *Flexibilität*, *Prozesscharakter*, *kommunikativer Charakter*, *Reflexivität*, *Explikation* und *Transparenz* (vgl. Bohl 2008: 43).

se kann nur zu einer „intersubjektiven Annäherung“ (Hussy; Schreier und Echterhoff 2009: 266) führen.¹²⁰

b) Reliabilität

Unter dem Begriff Reliabilität wird der Genauigkeitsgrad verstanden, mit der ein Messinstrument ein bestimmtes Merkmal misst. Hesse und Latzko (2009: 71) unterscheiden zwischen Paralleltestreliabilität und Retestreliabilität.

Paralleltestreliabilität (Hesse und Latzko 2009: 71) kann erreicht werden, wenn z.B. zwei verschiedene Testsammlungen inhaltlich möglichst ähnlich, „wie Zwillinge“, sind (vgl. Ingenkamp und Lissmann 2008: 55). Sie setzt daher möglichst ähnliche Aufgaben und ähnliches Testmaterial voraus. Über Paralleltestreliabilität kann die Durchführungsobjektivität (s.o.) erhöht werden.

Retestreliabilität liegt vor, wenn das Ergebnis nicht vom Zeitpunkt abhängig ist: Ein Prüfer gibt für die gleiche Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt eine gleiche Beurteilung ab wie zu einem Zeitpunkt davor. Umgekehrt erzielt ein Prüfling bei der gleichen Prüfung zu einem späteren Zeitpunkt gleiche Ergebnisse. Retestreliabilität kann für eine mündliche Diagnose in der Schule nur sehr eingeschränkt gelten, wie ich im Folgenden begründen möchte:

Ein gangbarer Weg, Retestreliabilität herzustellen, kann sein, eine videotechnische Aufnahme einer Prüfungssituation zu machen. Eine solche Filmaufnahme hat viele Vorteile, weil die Lehrerin sich beim Anschauen ausschließlich auf die Testperson konzentrieren kann, ohne gleichzeitig z.B. auch die restlichen Schüler der Klasse beschäftigen zu müssen. Dies ist gerade für Berufsanfänger entscheidend und eignet sich daher auch besonders für die Ausbildung, gerade weil die Aufnahme beliebig oft angeschaut werden kann.

¹²⁰ Bezüglich der Frage, wie weit eine solche Annäherung an Objektivität erfolgen muss, beziehen Weinert und Schrader eine bemerkenswerte Position: Ihnen zufolge ist eine „pädagogisch günstige[...] Voreingenommenheit“, die darauf abzielt, die Schüler in ihrem Lernprozess zu unterstützen, wichtiger als neutrale Objektivität. Eine pädagogisch günstige Voreingenommenheit zeichnet sich dadurch aus, dass „der Unterrichtende im Vergleich zu den ‚wahren Werten‘ die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern einer Klasse mäßig unterschätzt, die Misserfolge durch mangelnde Anstrengung oder ineffektiven Unterricht erklärt und sich selbst auf diese Weise vielfältige und immer neue pädagogische Handlungsanreize erschließt“ (Weinert & Schrader 1986: 18f). Eine solche pädagogisch günstige Voreingenommenheit hat positive Auswirkungen auf die Bereitschaft des Lehrers, seine Schüler in ihrem Lernprozess zu unterstützen, denn der „Lehrer wird sich unter dieser Voraussetzung auch dann noch um Lernfortschritte bei den Schülern intensiv bemühen, wenn er aufgrund objektiver Diagnosen längst resigniert hätte. Pädagogische Erfolge werden sich dadurch natürlich nicht immer, aber häufig einstellen, weil – ausreichend didaktische Kompetenz bei den Lehrern unterstellt – wahrscheinlich nichts so motivierend und erfolgreich ist, wie eine leicht optimistische Erfolgserwartung“ (ebd.: 18f).

Dennoch dürfen diese enormen Vorteile nicht darüber hinwegtäuschen, dass solche Filmaufnahmen auch zu verzerrten Wahrnehmungen beitragen können. Arendt zufolge tendieren Lehrer dazu, bei der mehrmaligen Analyse von Videoaufnahmen negativen Aspekten (z.B. kleinen Fehlern, die bei der realen Beobachtung nicht einmal beachtet wurden) besonderes Gewicht beizumessen und positive Aspekte zu vernachlässigen (vgl. Arendt 2006b: 6). Nach Arendt gerät also der Akt des kommunikativen Geschehens durch die mehrmalige Analyse in den Hintergrund (vgl. ebd.: 6). Das widerspricht aber einem Diagnoseverständnis, das sich auf Fähigkeiten und nicht auf Unzulänglichkeiten konzentriert.

Fasst man aber die *Retestreliabilität* nicht im Sinne einer Wiederholbarkeit der Bewertung (mit Hilfe einer Videoaufnahme) durch den Tester, sondern im Sinne der Wiederholbarkeit des Tests selbst auf, wäre dieser Anspruch im Schulalltag schwierig einzulösen, denn ein Prüfling dürfte durch die Absolvierung des Tests nichts dazulernen, damit diese Retestreliabilität eingehalten werden kann. Aus pädagogischer Sicht ist ein solches Gütekriterium daher absurd.

c) Validität

Damit ein Messverfahren valide ist, muss es „genau dasjenige Schülermerkmal erfassen, das es zu erfassen beansprucht“ (Heller und Hany 2001: 91). Für die Lehrerin hat das die Konsequenz, dass sie sich genau überlegen muss, was sie diagnostizieren möchte (vgl. Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Dittfurth 2009: 123). Deshalb muss ein Forschungsverfahren dahingehend überprüft werden, ob es für das geplante Diagnosevorhaben überhaupt passt, bzw. ob es zumindest das bestmögliche unter verschiedenen verfügbaren Verfahren ist (vgl. Köck 2004: 80).

Die Frage nach der Validität hat für die Diagnose von mündlichen Kompetenzen große Bedeutung. Kommunikative Prozesse sind durch ihre starke Kontextabhängigkeit sehr störungsanfällig (vgl. Bohl 2008: 33). So verraten z.B. Schülerpräsentationen nicht nur etwas über die mündliche Sprachkompetenz, sondern auch über die Fähigkeit, eine solche Situation (vor der Klasse stehen und etwas zu präsentieren) auszuhalten.¹²¹ Die Lehrkraft muss hier eine besondere Sensibilität entwickeln. Dabei sollten Diagnosen auf jeden Fall auch „sensitiv gegenüber Verhaltens-, Wissens- und Motivationsveränderungen der Schüler [...] sein“ (Weinert und Schrader 1986: 18).

121 Cameron unterscheidet verschiedene Herausforderungen, die an einen Schüler bei der Bewältigung einer Aufgabe gestellt werden. So z.B. Herausforderungen, die sich auf einer sprachlichen (*language demand*), einer kognitiven (*cognitive demand*), oder einer interaktiven Ebene (*interactional demand*) (Cameron 2001: 22f) ergeben. Erst wenn es dem Schüler gelingt, auf allen verschiedenen Ebenen kompetent zu handeln, ist es ihm möglich, die Aufgabe auch kompetent zu lösen. Soll die mündliche Sprachkompetenz diagnostiziert werden, muss die Lehrkraft daher beachten, welche anderen Kompetenzen die Schüler zur Bewältigung der Aufgabe außerdem mitbringen müssen, und muss diese verschiedenen Ebenen klar voneinander trennen.

Aus meiner Sicht ist die Frage nach der Validität der Diagnose gerade in der Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen eine entscheidende.

12.3 Zielorientierte und fragegeleitete diagnostische Herangehensweise

Entsprechend der Kompetenzerwartungen der Experten (siehe Seite 118) wurden die Studierenden angeleitet, zielorientiert und fragegeleitet vorzugehen. Ein solches Vorgehen sollte den Studierenden helfen, sich bei der Diagnose auf bestimmte Aspekte zu konzentrieren. Für die zielorientierte und fragegeleitete diagnostische Herangehensweise waren zwei Schritte notwendig: die konkrete Zielsetzung einer Diagnose, die in Verbindung mit einer entsprechenden Ausformulierung einer diagnostischen Forschungsfrage steht und die Formulierung eines Erwartungshorizontes.

12.3.1 Zielsetzung einer Diagnose

Folgende Tabelle zeigt Ziele und Fragestellungen, die die Studierenden in der Hauptstudie schriftlich in einem von mir erstellten Leitfaden (siehe Seite 355) erhalten hatten. Aufgrund des von den Experten geforderten ganzheitlichen Diagnoseansatzes (siehe Seite 97) entschied ich mich dafür, die eigentliche Lernstandsdiagnose zur mündlichen *Sprachkompetenz* eines Schülers und die Diagnose der persönlichen und kontextbezogenen *Lernvoraussetzungen* dieser mündlichen Leistung einzubeziehen. Im ersten Fall war das Ziel z.B. das *Feststellen der mündlichen Sprachkompetenz der Kinder in einer spezifischen Aufgabe*, im zweiten z.B. das *Feststellen möglicher schulische Einflussfaktoren auf die mündliche Lernleistung des Kindes*.

| Ziel | Mögliche Fragestellung ¹²² |
|--|--|
| Feststellen der mündlichen Sprachkompetenz der Kinder in Rollenspielen, Minidialogen, Beschreibungen etc. Mögliche Schwerpunkte: a) Aussprache b) Redefluss c) kommunikativer Erfolg | <i>„Wie sind die mündlich-fremdsprachlichen Kompetenzen meines Kindes bezogen auf bestimmte Aufgabentypen?“...</i> <i>„...im Bereich der Aussprache, des Redeflusses, etc.“</i> |
| Kennenlernen der individuellen Voraussetzungen bzw. der charakterlichen Eigenschaften des Kindes, die den mündlichen Lernprozess beeinflussen | <i>„Welche individuellen Voraussetzungen bzw. charakterlichen Eigenschaften zeigt mein Kind, die die mündliche Lernleistung positiv oder negativ beeinflussen könnten?“</i> |
| Feststellen möglicher schulischer Einflussfaktoren* auf die mündliche Lernleistung der Kinder *Mögliche Einflussfaktoren können sein: a) Beziehung zum Lehrer b) Klassenatmosphäre c) Klassenzimmer d) Sitzordnung e) Unterrichtszeit f) Unterrichtsmedien, etc. | <i>„Wie wird die mündliche Lernleistung meines Kindes möglicherweise positiv oder negativ durch schulische Faktoren beeinflusst?“</i> |
| Feststellen der außerschulischen Einflussfaktoren* auf die Lernleistung der Kinder *Mögliche Faktoren können sein: a) Engagement der Eltern bei schulischen Themen b) Beziehung zu den Eltern, Geschwistern c) Familien-, Muttersprache, Erst-, Zweit-, Drittsprache etc. d) Bildungsniveau | <i>„Wie wird die mündliche Lernleistung meines Kindes möglicherweise positiv oder negativ durch außerschulische Faktoren beeinflusst?“</i> |
| Kennenlernen von individuellen Lernstrategien, Lernvorlieben und eventuell des Lerntyps des Kindes | a) <i>„Wie lernt mein Kind?“</i> b) <i>„Ist es sich über die Art und Weise seines eigenen Lernprozesses bewusst?“</i> |
| Ausarbeiten von individuellen Unterstützungsmöglichkeiten für den weiteren Lernprozess | a) <i>„Wie kann ich mein Kind im Lernprozess individuell unterstützen?“</i> b) <i>„Welche Hilfestellungen oder Struktur braucht mein Kind, um im Lernprozess weiter fortzuschreiten?“</i> |

Die Themenauswahl für die gesetzten Diagnoseziele macht deutlich, dass die Studierenden zum Zwecke der Diagnose die mündliche Schülerleistung aus unterschiedlichen Perspektiven betrach-

¹²² Verbunden mit jedem Diagnoseziel war eine Fragestellung, die konkretisierte, was genau diagnostiziert werden soll, z.B. *„Wie sind die mündlich-fremdsprachlichen Kompetenzen des Schülers XY bezogen auf den bestimmten Aufgabentyp?“* Durch diese ausformulierte Fragestellung sollte nochmals deutlich werden, auf welchen Schwerpunkt eine bestimmte Diagnose zielt.

ten sollten, um, wie von den Experten verlangt, *Zusammenhänge zwischen Leistungen und deren Voraussetzungen herstellen zu können*. Allerdings handelt es sich hier um übergeordnete Ziele. Die Frage, was genau festgestellt wird und wie das geschieht, mussten die Studierenden im Detail anhand ihres Kontextes klären. Daher werden genauere Diagnoseschwerpunkte hier nur als einzelne Punkte beispielhaft aufgeführt.

Neben der mehrperspektivischen Betrachtungsweise von Schülerleistungen sollten die Studierenden auch ein Bewusstsein für die Dynamik der erhobenen Sprachstände entwickeln und verstehen, dass Diagnoseergebnisse nur einen momentanen Ausschnitt darstellen können.

12.3.2 Formulierung eines Erwartungshorizontes

Mit der Zielsetzung, die mündliche Sprachkompetenz der Kinder anhand einer bestimmten Aufgabe festzustellen, ging einher, dass die Studierenden im Vorfeld explizit formulieren sollten, was von den Schülern während der Diagnose konkret erwartet wird. Die Expertin D2 schlug z.B. die Diagnose der Aussprache vor. Dafür ist aber eine genaue Formulierung der Kriterien notwendig, die eine zu erwartende Aussprache beschreiben. Eine solche Formulierung kann in einem sogenannten Erwartungshorizont festgehalten werden. Dieser dient als nutzbare Diagnosegrundlage, auf der später dann z.B. auch Deskriptoren, also Beschreibungen, möglicher Kompetenzen, entwickelt werden können. Die Ausarbeitung eines Erwartungshorizontes wird auch in der fremdsprachendidaktischen Literatur – z.B. bei Drese (2005) und Hochstetter (2004) – vorgeschlagen. Hier hält die Lehrkraft zunächst schriftlich fest, was sie von den Kindern sprachlich erwarten kann. Dabei soll sich dieser Erwartungshorizont nur auf die Aufgabe beziehen, die die Kinder während der Diagnose konkret lösen müssen. Der Erwartungshorizont ermöglicht es dann, während der Diagnose die erwarteten Kompetenzen mit den tatsächlichen in Relation zu setzen und zu vergleichen. Ein ähnliches Verfahren zeigen Mindt und Wagner mit der Bestimmung sogenannter Lehr- und Lernziele (vgl. Mindt und Wagner 2007: 24ff). Für die Diagnose des Sprechens sind dabei die sogenannten Feinziele interessant. Diese müssen operationalisiert werden, d.h. als präzise und konkrete Handlung beschrieben werden (vgl. ebd.: 24ff).

Die Studierenden der Pilotstudien hatten in der Regel bei der Formulierung eines Erwartungshorizontes große Probleme. Die beobachteten Schwierigkeiten führten dazu, dass die Formulierung des Erwartungshorizontes als eigene Einheit in das Modul der Hauptstudie aufgenommen und mit den Studierenden anhand zweier Beispiele geübt wurde. Sehr hilfreich erwies sich dabei fol-

gendes Schaubild, das ich in Anlehnung an Mindt und Wagner (2007: 31) entwickelt hatte und mit dem ich die Formulierung eines Erwartungshorizontes mit den Studierenden übe.

Schaubild:

| „Die Kinder sollen die Bezeichnungen von Körperteilen und Farben kennen.“ | | |
|---|--|---|
| Welche Fertigkeiten werden zur Lösung der Aufgabe benötigt? Fertigkeiten: 1. Hören 2. Sprechen 3. Lesen 4. Schreiben | Wie kann ich die Fertigkeiten erkennen? | Auf welche Aspekte der Sprache wird besonders Wert gelegt Aspekte der Sprache: 1. Wortschatz 2. Sprachfluss 3. Aussprache etc. |
| Die Kinder <i>können</i> ein Fantasietier <i>beschreiben</i>. Dazu verwenden sie den <i>Wortschatz</i> aus dem Wortfeld „Körperteile“ und verbinden diese mit Adjektiven und Zahlenwörtern (Hochstetter 2004). | | |

Das Schaubild ist folgendermaßen zu lesen. Die erste Beschreibung „Die Kinder sollen die Bezeichnungen von Körperteilen und Farben kennen“ ist ein Negativbeispiel. Es gibt keine Informationen darüber, wie sich das Kennen der Körperteile und Farben äußert, bzw. wie die Lehrkraft dieses feststellen kann. Daher muss für die Formulierung eines Erwartungshorizontes beachtet werden, welche Fertigkeiten zur Lösung einer Aufgabe benötigt werden, wie diese Fertigkeiten beobachtet werden können und auf welche Aspekte der Sprache im Rahmen der Diagnose besonders geachtet werden soll (vgl. Mindt und Wagner 2007: 31).

Das untere Beispiel zeigt dagegen eine Formulierung, die den Erwartungshorizont einer Aufgabe klar definiert.

Die Kinder können ein Fantasietier beschreiben (Sprechen). Dazu verwenden sie den Wortschatz aus dem Wortfeld „Körperteile“ und verbinden diese mit Adjektiven und Zahlenwörtern (Hochstetter 2004: 5).

Das Beispiel macht deutlich, welche Teilkompetenz von den Kindern bei der Bewältigung der Aufgabe benötigt wird und auf welche Aspekte der Sprache hier besonders geachtet werden soll. Es wird hier auch deutlich, dass es nicht um die Diagnose isolierter Wortschatzkenntnisse geht, sondern um die Diagnose einer kommunikativen Kompetenz.

Damit die Studierenden Erwartungen aber formulieren konnten, mussten sie verschiedene Voraussetzungen mitbringen: Sie mussten sowohl über fachdidaktische als auch fachwissenschaftli-

che/sprachliche Kenntnisse verfügen, damit sie in der Lage waren, Vorzüge und Schwierigkeiten einer Aufgabe zu erkennen. Schwierigkeiten bei der Bewältigung einer Aufgabe können nämlich auf verschiedenen Ebenen auftreten und sind besonders im frühen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Daher sind bei der Diagnose von Schülerkompetenzen meist mehrere Ebenen, besonders aber die kognitive, sprachliche und interaktionale interessant. Eine richtige Balance zwischen Herausforderung und Unterstützung ist auf allen diesen Ebenen wichtig und erhöht die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden und aussagekräftigen Sprechdiagnose. Fachdidaktische Kompetenzen der Studierenden bilden daher die Grundlage dafür, kognitive und interaktionale Zusammenhänge zu erkennen, fachwissenschaftliche/sprachliche Kompetenzen die Grundlage, um die typischen Herausforderungen der Sprache (z.B. korrekte Aussprache des „th“) einschätzen zu können. Grundsätzlich muss sich ein solcher Erwartungshorizont an den Standards der Bildungspläne orientieren.¹²³

12.4 Arbeit im Team

Die Expertinnen GH1 und GH2 bezeichneten Teamarbeit als eine wichtige Voraussetzung für diagnostisches Arbeiten. Auch z.B. Harscher nennt Teamarbeit als wichtigen Faktor für die Ausbildung diagnostischer Kompetenzen, weil hier die Ergebnisse der individuellen Beurteilungen mit Teammitgliedern verglichen und diskutiert werden können. Dies ist bei der Suche nach typischen diagnostischen Fehlerquellen¹²⁴ hilfreich (Harscher 2003: 29). Wie bei Bohl gezeigt, erhöht Teamarbeit durch die „kontrollierte Subjektivität“ die Qualität von Diagnosen (siehe Seite 174). Hier spielt die Möglichkeit der *kommunikativen Validierung* eine wichtige Rolle. In der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern geht Legutke außerdem davon aus, dass Wissensentwicklung sich im kommunikativen fachlichen Austausch vollzieht. Legutke verwendet hierzu den Begriff der *communities of practice* (Legutke und Schocker- von Ditzfurth 2009: 215). Neben diesen qualitätssteigernden Funktionen sollte die Teamarbeit die Studenten in ihrer diagnostischen Planungs- und Durchführungsarbeit auch entlasten. Damit sollten die Studentinnen, in Anlehnung an die Experten (siehe Seite 139), Teamarbeit als eine wichtige Arbeitsform für ihre spätere Berufspraxis kennen lernen.

¹²³ Die Standards bieten allerdings nur eine sehr grobe Orientierung darüber, was am Ende der zweiten bzw. vierten Klassen von den Schülern verlangt wird. Sie bieten keine fertigen Formulierungen oder konkrete Vorschläge und können unbearbeitet nicht direkt für die Diagnosearbeit genutzt werden.

¹²⁴ Solche Fehlerquellen können z.B. sein: Logische Fehler, Reihungsfehler, Kontrastfehler, Milde- und Strengfehlern, „Tendenz zur Mitte“, Haloefekt etc. (vgl. Bohl 2006: 66ff, Hallet 2006: 98).

Daher konzipierte ich mein Ausbildungsmodul so, dass die Studierenden während der Seminarsitzungen häufig in Teams arbeiten mussten. Auch besuchten sie das schulische Ausbildungsfeld in festen Teams. In diesen bereiteten sie den Unterricht und die Diagnoseinstrumente gemeinsam vor und analysierten gemeinsam ihre Diagnoseergebnisse. Auch die Modulaufgabe Lernerprofil (siehe Seite 183) wurde gemeinsam bearbeitet und verfasst.¹²⁵

13 Aufgaben des Ausbildungsmoduls

Wie oben dargestellt, bewegten sich die Studierenden in zwei Handlungsfeldern: In einem verstärkt praktisch orientierten (in der Schule) und einem stärker theoretisch orientierten (in den Seminarsitzungen). Drei Aufgaben, welche die Studierenden bewältigen mussten, sollten diese beiden Handlungsfelder miteinander verbinden: Das Erstellen eines Lernerprofils¹²⁶ (siehe Seite 183), eine problemorientierte Präsentation, in der die Studierenden über ihre Erfahrungen aus der Praxis berichten sollten (siehe Seite 194), und die Ausarbeitung einer schriftlichen Reflexion (siehe Seite 195).

Im Folgenden stelle ich die diagnostischen Aufgaben vor, die die Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung bewältigen mussten. Gemäß eines aktionsforschenden Ansatzes, der sich in einem bewusst wechselseitig angelegten Kreislauf von Reflexion und Aktion vollzieht (siehe Seite 153f), habe ich bei der Entwicklung dieser Aufgaben im Laufe der Forschungszyklen Erkenntnisse darüber gewonnen, wie ich die Studierenden bei der Bewältigung der gestellten diagnostischen Aufgaben besser unterstützen kann. Am Ende jeder Aufgabenvorstellung werde ich daher kurz auf Schwierigkeiten oder Probleme eingehen, mit denen die Studierenden in meinen Forschungszyklen konfrontiert wurden und zeigen, welche zusätzlichen Maßnahmen ich daraufhin einsetzte, um die Studentinnen verstärkt dabei zu unterstützen, die Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können. Eine genauere Darstellung zu den Herausforderungen und Lernerfahrungen aus Sicht der Studierenden erfolgt dann in Teil D Fallstudien (siehe Seite 237ff).

¹²⁵ Teamarbeit wurde in allen Forschungszyklen verlangt.

¹²⁶ Die Idee, mit einem solchen Lernerprofil zu arbeiten, war bereits schon vor Beginn der Studie vorhanden. Allerdings fühlte ich mich durch die Experteninterviews darin bestärkt, ein solches einzusetzen, da laut Experten ein fallorientiertes Vorgehen sinnvoll sei.

13.1 Lernerprofil – ein Weg zum fallorientierten Arbeiten

13.1.1 Begründung und Begriffsklärung

Den Experten zufolge ist die Fähigkeit, Diagnoseergebnisse nachvollziehbar und wertfrei dokumentieren zu können (vgl. Seite 132) ein wichtiges Merkmal diagnostischer Kompetenz.

Unter einem Lernerprofil soll ein schriftliches Dokument über einen Lerner verstanden werden, das dessen Kompetenzen – hier v.a. die Teilkompetenz „Sprechen“ – und Einflussfaktoren auf diese möglichst ganzheitlich und zutreffend darstellt. Für die Profilerstellung werden sowohl Daten zu den Lernleistungen und dem Lernprozess, sowie zu den individuellen Lernvorlieben, -strategien und -voraussetzungen des Schülers über einen längeren Zeitraum hinweg gesammelt, geordnet und nachvollziehbar dokumentiert. Im Gegensatz zum Portfolio trägt nicht der Schüler selbst, sondern die Lehrerin Informationen über den Schüler zusammen, dokumentiert diese und zieht aus den gesammelten Informationen Schlüsse für die weiteren Schritte im Lernprozess. Dabei muss sich die Lehrerin, Ritchie zufolge, um Transparenz bemühen (vgl. Ritchie 1991: 52), d.h. sie muss zeigen, wie sie zu den Ergebnissen gekommen ist. Dazu gehört, dass sie darlegt, welche diagnostische Fragestellung der Dokumentation zugrunde liegt, welche Diagnosemethoden und -werkzeuge eingesetzt wurden und wie die Urteilsfindung verlief.

In der empirischen Forschung wird das Erstellen von Lernerprofilen genutzt, um z.B. bestimmte Lernentwicklungsstadien abzubilden (vgl. z.B. Pienemann, Keßler und Roos 2006) oder um bestimmte Lernertypen (z.B. weiterbildungsbewusste/weiterbildungsferne Lerner) herauszuarbeiten (vgl. z.B. Schiersmann und Strauß 2006). Schiersmann und Strauss arbeiten dabei mit Fallstudien und erstellen für jeden Lerntyp ein eigenes Profil. In meiner Studie lehne ich eine solche Typisierung allerdings ab, da sie nach meiner Überzeugung zu wenig auf die unterschiedlichen Lernerpersönlichkeiten und ihre unterschiedlichen Lernkontexte eingehen kann (siehe Seite 177).

Anders als in empirischen Studien werden Lernerprofile im schulischen Kontext nicht für Typisierungen genutzt, sondern um eine bereite Informationsgrundlage für die Diagnosearbeit zu schaffen. Ritchie nennt das Lernerprofil ein „portrait of the student’s progress across a range of achievements, academic, personal and social“ (Ritchie 1991: 22) und strebt mit diesem Portrait ein ganzheitliches (siehe Seite 97), in sich geschlossenes Bild, ein s.g. *rounded picture* (ebd.: 2) an, um dem Kind in seiner Persönlichkeit gerecht zu werden. Dabei bezieht er alle Personen, die am Lernprozess des Kindes beteiligt sind, in die Lernerprofilerstellung mit ein (vgl. ebd.: 3) und ermöglicht so eine sehr intensive, prozessorientierte Beschäftigung mit dem einzelnen Schüler.

Die Lehrerin benötigt für das Erstellen eines Lernerprofils ein weites Repertoire an verschiedenen Diagnosemethoden und -werkzeugen, die sinnvoll aufeinander bezogen werden müssen (vgl. ebd.: 22). Durch die Methodenvielfalt können unterschiedliche Informationen zu einer Fragestellung gesammelt werden oder Eigenschaften des Kindes aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

Die Profilerstellung erstreckt sich über einen längeren Zeitraum (Wochen/Monate) hinweg. Es handelt sich also um einen fortlaufenden Diagnoseprozess, wie er von den Experten und von Vertretern der Lernprozessdiagnostik gefordert wird (siehe Seite 100). Darüber hinaus ist die Arbeit mit dem Lernerprofil pädagogisch ausgerichtet, da die Diagnoseergebnisse wieder in den Unterricht einfließen sollen.

Eine wichtige Rolle spielt auch die Einbeziehung der Schüler in die Diagnosearbeit. Hier gibt die Lehrerin den Schülern Rückmeldung zu ihrem Lernprozess und ermöglicht es so, sie aktiv an Entscheidungen zum weiteren Lernprozess zu beteiligen (vgl. Ritchie 1991: 22).

Der schulische Einsatz von Lernerprofilen hat sich bisher stärker im englischen Sprachraum durchsetzen können.¹²⁷ In deutschen Schulen wurde meines Wissens dagegen bisher noch nicht damit gearbeitet. Ritchies Konzeption kann aus meiner Sicht mehr überzeugen, als die typisierenden Konzeptionen der oben genannten empirischen Studien, da sie auch den diagnostischen Ansätzen (siehe Seite 92) der Experten gerecht wird.¹²⁸

13.1.2 Einsatz des Lernerprofils

M.E stellt die Arbeit mit Lernerprofilen einen interessanten Ansatz für die diagnostische Ausbildung von Studenten dar, denn mit ihrer Hilfe lassen sich unterschiedliche diagnostische Handlungen sinnvoll vereinen. Auch bieten sie eine geeignete Möglichkeit, fallorientiert vorzugehen und den auf Seite 92ff herausgearbeiteten diagnostischen Ansätzen (förderdiagnostisch, ganzheitlich und prozessdiagnostisch)¹²⁹ gerecht zu werden.

Durch eine solche Fallorientierung – die Studierenden sollten zwei bis drei Schüler über einen Semesterzeitraum hinweg begleiten und für jeden ein individuelles Lernerprofil erstellen – soll-

127 So entwickelte z.B. das Center for Language in Primary Education unter der Leitung von Barrs et al. Material zu Lernerprofilen (1988, 1990). Auch Stiere (1993), Ritchie (1991), Hester (1993) und Thompson (2006) haben Lernerprofile oder Material zu Lernerprofilen erstellt.

128 Es gibt aber eine diagnostische Herangehensweise, die über eine spezielle Förderplandiagnostik verläuft (z.B. Zetterström 2007).

129 Der kommunikative Ansatz wird dagegen weniger durch das Lernerprofil verwirklicht, als vielmehr durch die Aufgabenstellung, welche einer Diagnose zu Grunde liegt.

ten zwei Dinge erreicht werden: Zum einen sollte eine Überforderung der Studierenden verhindert werden, da ihre diagnostische Arbeit sich nur auf diese wenigen Schüler beziehen sollte. Zum anderen sollte die Konzentration auf diese Schüler dazu führen, dass die Auseinandersetzung der Studierenden detailliert und tiefgreifend ausfällt.¹³⁰

13.1.3 Teamarbeit bei der Erstellung des Lernerprofils

Die Lernerprofile wurden in Teamarbeit erstellt. Die Teamarbeit erstreckte sich dabei auf den gesamten Arbeitsprozess, der mit den Lernerprofilen in Zusammenhang stand: Die Studierenden sollten sowohl in der Vorbereitung der Diagnosen, als auch in der Durchführung und der anschließenden Auswertung in den Teams zusammenarbeiten. So sollten sie z.B. gemeinsam den vorbereitenden Unterricht planen und durchführen, die Sprechaufgaben für die Diagnosearbeit auswählen und konzipieren, Diagnoseinstrumente erstellen, die Diagnosen durchführen und gemeinsam eine Analyse der erhobenen Daten vornehmen. Für die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen hielt ich die Teamarbeit besonders in dieser letzten Phase, der Analyse, für gewinnbringend, da sich hierdurch zahlreiche Gelegenheiten ergeben, die eigene Perspektive mit Perspektiven der Teammitglieder zu vergleichen, zu hinterfragen und zu diskutieren.

13.1.4 Die Struktur des Lernerprofils

Wie oben dargestellt, ist das Lernerprofil ein schriftliches Dokument, das Informationen über die Kompetenzen und Eigenschaften eines Kindes enthält. Ich wählte das Erstellen eines Lernerprofils als organisierende Aufgabe des Ausbildungsmoduls, da es sich hervorragend dazu eignet, verschiedene diagnostische Handlungen und Arbeitsschritte sinnvoll zu vereinen. Dabei sollten diese Handlungen und Arbeitsschritte eine Struktur bekommen, die den Studierenden das diagnostische Vorgehen erleichtert. Die Studierenden des Ausbildungsmoduls sollten sich z.B. durch die Arbeit mit dem Lernerprofil mit verschiedenen von mir vorgegebenen Themenbereichen fragegeleitet beschäftigen. Bei der Festlegung dieser Themenbereiche orientierte ich mich an der Forderung der Experten, ganzheitlich vorzugehen (siehe Seite 97): Neben dem Feststellen der ei-

¹³⁰ Im schulischen Alltag kann Diagnostik auf zwei Ebenen vollzogen werden, einer mikrodiagnostischen und einer makrodiagnostischen (vgl. Harscher 2008: 77). Im Gegensatz zur makrodiagnostischen Ebene, auf der sich die Lehrerin auf die gesamte Schulklasse bzw. auf mehrere die Klasse repräsentierende Lernende (vgl. ebd.: 77) konzentriert, konzentriert sich die Lehrerin auf der mikrodiagnostischen Ebene auf die individuellen Lernbedürfnisse einzelner Schüler. Normalerweise fordert der Schulalltag von einer Lehrerin, sich auf beiden Ebenen zu bewegen, um die Lernfortschritte einer gesamten Schulklasse wie auch eines einzelner Schülers im Blick behalten zu können. Die hier gestellte Aufgabe, ein Lernerprofil zu erstellen, verlangt von den Studierenden aber nur eine Diagnose auf der mikrodiagnostischen Ebene und sollte dadurch den Studierenden die diagnostische Arbeit erleichtern.

gentlichen Kompetenz sollten auch mögliche Einflüsse auf diese Kompetenz wie die individuellen Voraussetzungen und das Umfeld des Kindes betrachtet werden.

Die notwendigen Daten sollten mithilfe von verschiedenen Diagnoseinstrumenten (Testen, Beobachten, Befragen; siehe Seite 197ff) gesammelt und nach einem von mir in Anlehnung an Köck (2004) festgelegten Prinzip mit den Arbeitsschritten *a) Einleitung, b) Befund, c) Analyse, d) Zusammenfassung* bearbeitet werden.¹³¹ In einem *e) Anhang* sollten die Studierenden das eingesetzte Diagnosematerial (z.B. Beobachtungsbögen, Interviewleitfaden etc.) vorstellen.

a) Die Einleitung

Mit Hilfe der Einleitung wird kurz begründet, weshalb ein bestimmtes Diagnosethema gewählt wurde. Hier sollte das geforderte planvolle und zielorientierte Vorgehen (siehe Seite 177f) den Studierenden durch die Strukturierung nochmals deutlich gemacht werden.

b) Der Befund

Der Befund sollte eine erste thematische Zusammenfassung der vorliegenden Daten darstellen. Den Begriff des Befundes entnahm ich der medizinischen Diagnose. Dieser Begriff ist wörtlich zu verstehen, denn er stellt wichtige Aspekte dar, welche während des Diagnoseprozesses *gefunden* wurden.

Im Befund sollten die Daten sachlich zusammengefasst und vorgestellt, aber nicht interpretiert oder bewertet werden. Die Studierenden sollten eine beschreibende Sprache verwenden, um auch außenstehenden Personen zu ermöglichen, Eigenschaften und Kompetenzen des Kindes nachzuvollziehen. Der Befund sollte zahlreiche Querverweise auf die Datensammlung enthalten, um die Aussagen belegen zu können.¹³² Anders als andere Aufgabenteile des Lernerprofils sollte der Befund nicht im Team, sondern in Einzelarbeit geschrieben werden.

c) Die Analyse

Auf der Grundlage von Datenmaterial und Befunden sollten in dieser Phase nun Analysen vorgenommen werden. Die Studierenden sollten hier ihre gesammelten Daten *interpretie-*

¹³¹ Köck arbeitet nicht mit Lernerprofilen, sondern mit Beobachtungsberichten. Hier stellt er eine systematische Arbeitsweise zur Beobachtung von Schülern dar. Besonders wichtig ist es ihm, dass Verhaltensbeschreibung von der Interpretation klar getrennt wird. Dabei verwendet er aber nicht die Begriffe Befund/Analyse/Zusammenfassung. Diese habe ich entwickelt, um den Studierenden die Trennung der einzelnen Arbeitsschritte deutlich zu machen.

¹³² Eine solche Vorgehensweise bei der schriftlichen Darstellung fordern z.B. auch Altrichter und Posch (2007: 274).

ren. Da bei einer Analyse Teamarbeit besonders wichtig ist, war es explizit Teil dieser Aufgabe, sich mit den Kommilitonen der jeweiligen Diagnosegruppe zusammenzusetzen, sich über die Datensammlungen und Befunde auszutauschen, verschiedene Ansichten zu diskutieren und zu einer gemeinsamen Begründung zu kommen. Wenn jedoch kein Konsens unter den Teammitgliedern zu einem bestimmten Phänomen gefunden werden konnte, so sollte auch diese Uneinigkeit im Lernerprofil im Rahmen der Analyse dargestellt werden. Die Analyse sollte, soweit es möglich war, auch theoretisch mit Fachliteratur untermauert werden.

Die Studierenden sollten aber nicht unter dem Druck stehen, (vor-)schnelle Schlüsse ziehen zu müssen, sondern aufmerksam verschiedene Möglichkeiten gedanklich „durchspielen“. Damit sollten sie möglichst viele plausible Erklärungen für ihre anschließende Interpretation suchen (vgl. hierzu auch Altrichter und Posch 2007: 275). In der Dokumentation der Analyse sollten die Studierenden daher eine Sprache wählen, die dem Leser signalisiert, dass sie sich „auf den Weg gemacht haben“, das Kind zu verstehen, aber noch nicht alles mit Sicherheit wissen. Daher empfahl ich ihnen für schwierige Analysen Satzanfänge wie: *Es ist möglich, dass...; Eine mögliche Erklärung wäre...; Es könnte sein, dass...; Diese Beobachtung veranlasst uns zu der Annahme...* zu nutzen, damit diese dem Leser diesen Analyseprozess deutlich vor Augen führen.

Nur in den Fällen, bei denen die Studierenden sich ihres Interpretationsergebnisses ganz sicher waren, sollten sie ein Fazit am Ende der jeweiligen Analyse ziehen.

Den Aufgabenabschnitt „Analyse“ erachtete ich für die Entwicklung von diagnostischer Kompetenz für besonders wichtig. Er sollte einen diagnostischen Denkprozess anregen, der durch die Verschriftlichung bzw. durch ein „schriftliches Nachdenken“¹³³ noch intensiviert werden sollte. Das schriftliche Nachdenken, das das Verfassen der Analyse begleiten sollte, erforderte eine gemeinsame intensive Auseinandersetzung mit Diskussionspunkten und -ergebnissen in der Teamarbeit.

133 Altrichter und Posch (2007: 50) verwenden den Begriff des schriftlichen Nachdenkens ebenfalls und geben konkrete Anleitungen, wie ein solches erfolgen kann. Allerdings wird der Begriff bei Altrichter und Posch anders verwendet als in diesem Kontext. Sie stellen durch die Methode des schriftlichen Nachdenkens eine Möglichkeit dar, eigene Handlungen zu reflektieren und sich unausgesprochenes Wissen zugänglich zu machen. Das schriftliche Nachdenken im Falle der Arbeit mit dem Lernerprofil dient dagegen nicht in erster Linie dazu, eigene Handlungen zu reflektieren. Es geht vielmehr darum, die Handlungen der Kinder detailliert zu analysieren. Unausgesprochenes Wissen kann dadurch auch zugänglich und mit den Kommilitonen kommunizierbar werden.

Folgendes Beispiel zeigt einen kurzen Auszug, in dem der Wechsel von Befund und Analyse deutlich wird.¹³⁴

Thema 1: Mündliche Sprachproduktion: Dennis' Kreativität / kommunikative Strategien im Unterricht

Befund: Dennis umschreibt Begriffe wie z.B. das Fach Hauswirtschaft: „This is ... to eat and cook“ (vergl. 2.1.).

Analyse: Dennis kann auf vorher Gelerntes zurückgreifen. Dabei benutzt er Wörter, die er in dem entsprechenden Zusammenhang assoziiert. Er ist in der Lage, inhaltlich zu reduzieren, um sich innerhalb des begrenzten Umfangs seiner Möglichkeiten in Englisch auszudrücken.

Befund: Bei der Erarbeitung des Stundenplans wirft Dennis eine Aussage dazwischen. „We have too religion on Tuesday 6th lesson.“ Bei der Frage nach dem möglichen Ende einer Geschichte bemerkt Dennis: „She go alone at home.“ (vergl. 2.1. und 2.2.)

Analyse: Bei beiden Aussagen lässt sich feststellen, dass Dennis selbständig Sätze bildet. Da er die genaue Satzstellung noch nicht kennt, lehnt er sich ans Deutsche an.

Befund: Dennis äußert „Sometimes too big“ (lächelt), um bei dem Thema Weihnachten darauf hinzuweisen, dass nicht alle Geschenke durch den Schornstein passen (vgl. 2.4. Auch Test: Bildbeschreibung 5.1.).

Analyse: Dennis reduziert sich auf wenige, ihm zur Verfügung stehende Worte, und setzt Intonation sowie Gestik und Mimik gezielt ein, um sich auszudrücken.

Befund und Analyse: Vergleich des Abstraktionsgrades (Inferenz)

Während, wie bereits erwähnt, im Befund Daten nur sachlich dargestellt werden durften, sollten die Studierenden in der Analyse versuchen, diese Daten zu interpretieren und zu verstehen.¹³⁵ Unter diagnostischen Gesichtspunkten unterscheiden sich Befund und Analyse somit in dem Grad der Inferenz. Der Befund befindet sich auf einer niedrig inferenten Ebene, die Analyse auf einer hohen. Eine niedrige Inferenz liegt z.B. vor, wenn im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung eine bestimmte Situation oder Verhaltensweise unmittelbar notiert wird, z.B.: *Der Schüler sagt: „I am going to present my fantasy animal“*. Eine hohe Inferenz liegt dagegen vor, wenn die beobachtende Lehrkraft aus einer oder mehreren kleinen Situationen auf einen größeren Zusam-

¹³⁴ Die Studentin Annika, die später in der Fallbetrachtung noch genauer vorgestellt wird, liefert kurze und prägnante Befunde und Analysen. Häufig sind die Studenten hier ausführlicher vorgegangen. Ich habe aber dieses Beispiel gewählt, weil dadurch auf sehr kleinem Raum die Idee des Befund-Analyse-Schemas deutlich gemacht werden kann.

¹³⁵ Eine solche Trennung von Beobachtung und Interpretation ist übrigens auch ein wichtiger Bestandteil der ethnografischen Forschung. Wobei hier kritisch angemerkt wird, dass Beschreibung und Interpretation nur bedingt voneinander zu trennen sind, weil bereits „die gewählten Formulierungen selbst Interpretation der jeweiligen Situation“ sind (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2010: 313).

menhang schließt, z.B.: **Der Schüler hat eine hohe Präsentationskompetenz** (vgl. Bohl 2006: 61ff).

Der Unterschied zwischen einer niedrigen und einer hohen Inferenz verweist auf zwei Zusammenhänge. Erstens ist damit die Frage aufgeworfen, mit welchem Konkretheitsgrad Beobachtungs- und Bewertungskriterien formuliert sind. Je konkreter (niedrig inferenter) Kriterien sind, desto eher können sie beobachtet werden. Abstrakte und allgemein formulierte Kriterien sind dagegen nicht mehr unmittelbar beobachtbar. Sie geben aber zusammenfassende Auskunft über bestimmte Kompetenzen und sind daher für die Diagnosearbeit unverzichtbar. Denn bei „hoch inferenten Kriterien wird zwangsläufig weniger beschrieben als vielmehr von einem oder mehreren Ereignissen auf eine allgemeinere Ebene abstrahiert“ (ebd.: 62).

d) Die Zusammenfassung

Eine Zusammenfassung erfolgte erst nach Befund und Analyse zu mehreren verschiedenen Themen. In dieser Zusammenfassung sollten die Studierenden die wichtigsten Ergebnisse ihrer gesamten schulpraktischen Untersuchung darstellen. Die Zusammenfassung sollte vergleichbar sein mit einer Verbalbeurteilung für ein Zeugnis, was der Forderung der Expertin D1 (siehe Seite 132) entsprach. Die Zusammenfassung sollte für Außenstehende verständlich geschrieben sein und höchstens eine halbe Seite betragen. Damit wurden die Studierenden dazu angehalten, sehr konkret ihre Diagnoseergebnisse darzustellen und sich auf die wichtigsten Punkte zu konzentrieren. Mit der Zusammenfassung konnten die Studierenden auch einfache Prognosen aufstellen, immer mit dem Wissen, dass Entwicklungsprozesse dynamisch sind und mögliche Fördermaßnahmen aufführen.

Folgendes Beispiel zeigt eine solche Zusammenfassung einer Studentin:¹³⁶

Zusammenfassung und mögliche individuelle Fördermaßnahmen:

Die Tests haben gezeigt, dass Christoph in allen Teilbereichen der gesprochenen Sprache kompetent und lernfähig ist.

Im Bereich der Aussprache beherrscht er fast alle typisch englischen Laute in verschiedenen Kontexten. Die einzige Ausnahme stellt für ihn die Lautgruppe der Frikative dar, d.h. das „th“ und s-Laute. Letzteres ist auf sein leichtes Lispeln im Deutschen zurückzuführen. Möglicherweise helfen ihm Aussprachebeispiele, mit welchen er gezielt Laute aus dieser Lautgruppe auditiv zu unterscheiden und zu produzieren lernt. Positiv anzumerken ist zudem, dass Christoph sich sozusagen in die Sprache „hineindenken“ kann, indem er beim Sprechen alle Wörter, auch deutsche, englisch betont und die Intonation auf Wort- und Satzebene so einsetzen kann, dass sie das Gesagte unterstützt. Dieses „Hineindenken“ wird auch im syntaktischen Bereich deutlich. Hier verwendet er zwar sehr simple Strukturen, die

¹³⁶ Es handelt sich um einen Auszug aus dem Lernerprofil von Daniela, die später in der Fallbetrachtung noch genauer vorgestellt wird. Das Lernerprofil ist auf Seite 474 zu finden.

teils monoton klingen, und macht kleinere Fehler; er kann sich aber verständlich ausdrücken und im pragmatischen Sinne seine „message“ vermitteln.

Was den Wortschatz betrifft, beherrscht Christoph die in unserem Beobachtungszeitraum gelernten Wörter. Er braucht bisweilen länger, bis ihm eine Vokabel einfällt, aber er legt großen Wert darauf, dass er sie anwendet und weicht nie auf das Deutsche aus. Die Suche nach der richtigen Vokabel führt dabei zu vielen Denkpausen beim Sprechen, was als Ausdruck eines hohen Anspruchs an seine Sprache interpretiert werden kann. Dieser hohe Anspruch wirkt sich bisweilen negativ auf die Sprechflüssigkeit aus. An dieser Stelle kann man didaktische Hilfestellung geben, aber auch „pädagogisch“ auf Christoph einwirken.

Die drei Bereiche Befund, Analyse und Zusammenfassung verlangten also drei verschiedene Arten der sprachlichen Darstellung. Diese Vorgehensweise bringt m. E. mehrere Vorteile mit sich: Sie kann zu Transparenz führen, da Daten und Entscheidungsgrundlagen für die Studierenden selbst, aber auch für kritische Beobachter (in diesem Fall Kommilitonen, Seminarleiterin) sichtbar werden. Sie kann die Studierenden aber auch zu einer diagnostischen Denkweise führen, da sie bei der Ausformulierung ihres Lernerprofils sehr strukturiert vorgehen müssen. Das Schreiben zwingt nämlich dazu, Gedanken zu sammeln, zu ordnen und auf den Punkt zu bringen. Außerdem versprach ich mir durch die Verschriftlichung einen nachhaltigen Lernprozess, da sich die Studierenden gerade durch diese Verschriftlichung sehr intensiv mit ihren diagnostischen Entscheidungen auseinandersetzen mussten.

e) Der Anhang

In einem Anhang zum Lernerprofil sollten die Studierenden sämtliches Material, das sie während des Semesters erstellt hatten (Beobachtungsbögen, Protokolle, Stundenentwürfe für ihre Tests etc.), sammeln, ordnen und nummerieren.

Der Datenanhang diene als Quelle. Behauptungen und Interpretationen in „Befund“ oder der „Analyse“ sollten auf diese Quelle verweisen und damit für den Leser nachvollziehbar werden. Der Datenanhang diene damit nicht nur der Übersicht von Daten, sondern auch als Beleg zu Interpretations- und Entscheidungsgrundlagen.

Ohne Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Anhang und Literaturverzeichnis sollte das Lernerprofil einen Umfang von ca. 3-5 Seiten pro Profilkind haben. Im Anhang sollte sich eine Sammlung der Quellen befinden. Die Studierenden fertigten das Lernerprofil in zweifacher Ausführung an. Eine Ausführung erhielt die Seminarleiterin, die andere die Lehrkraft der Klasse, damit die Studierenden auch von ihr eine Rückmeldung erhalten konnten. Eine solche Rückmeldung ist m. E. interessant, denn die Lehrkraft kennt die Kinder

schon länger, hatte aber mit großer Wahrscheinlichkeit kaum die Gelegenheit, sich so intensiv nur mit zwei oder drei ihrer Schüler zu beschäftigen. Auch verfolgten die Studierenden bestimmte Fragestellungen, mit denen sich die Lehrkraft möglicherweise bisher noch nicht auseinandergesetzt hatte. Neben dem Aspekt des Informationsaustausches und der Informationsüberprüfung sollte aber auch die Lehrkraft von einem solchen Lernerprofil profitieren können. Damit forderten die Studierenden nicht nur Zeit (in Form von Absprachen, Unterrichtsstunden etc.) von der Lehrkraft ein, sondern konnten ihr am Ende der Forschung auch etwas zurückgeben.

Die gewonnenen Daten des Lernerprofils sollten so zusammengestellt werden, dass sie eine Grundlage für die Optimierung des individuellen Lernprozesses des Profilkindes boten. Zwar hatten die Studierenden im Rahmen dieses Ausbildungsmoduls aus Zeitgründen kaum die Möglichkeit, tatsächlich auch fördernd auf den Lernprozess einzuwirken, die Zielsetzung der Profilerstellung sollte aber aus dieser Richtung heraus gedacht werden.

Herausforderungen und unterstützende Maßnahmen im Bereich *Erstellung eines Lernerprofils*

Im Laufe meiner Aktionsforschungszyklen beobachtete ich, dass die Studierenden sich bei der Entwicklung eines Lernerprofils mit drei Herausforderungen konfrontiert sahen, welche auch die Qualität der Lernerprofile beeinflussten:

a) Komplexität der Aufgabe

Die Erstellung eines Lernerprofils war durch den ganzheitlichen Ansatz der Diagnostik äußerst komplex geworden. Die Studierenden hatten Schwierigkeiten, zielorientiert vorzugehen, ihren Diagnosebereich einzugrenzen und dem Schwerpunkt der mündlichen Sprachkompetenz genügend Raum zu geben. In beiden Pilotstudien beobachtete ich, dass die Lernerprofile zu oberflächlich waren und generell zu wenig Informationen zur eigentlichen mündlichen Sprachkompetenz der Kinder enthielten. Dominant war dagegen eine allgemeine Verhaltensbeschreibung, bei der der Bezug zur mündlichen Sprachkompetenz nicht immer deutlich wurde.

Eine Studentin aus der zweiten Pilotstudie äußerte sich zu der Schwierigkeit, ein Lernerprofil zu erstellen, folgendermaßen:

I think it is of great importance to train this skill, although it was quite difficult for me at the beginning to focus on the demanded aspects. Therefore I was a bit uncertain towards this observation task at first but throughout the term I had the feeling to become more competent (...). Considering the rating I realized that it is difficult to separate the observation facts and the interpretation of it. Moreover it is necessary to avoid concentrating on too many aspects. But the preliminary information during the seminar helped a lot particularly the different examples of observation- and assessment sheets and the analysis of them.¹³⁷

Eine Studentin aus der Hauptstudie, die in ihrer Gruppe ein sehr gutes Lernerprofil geschrieben hatte, beschreibt dennoch Schwierigkeiten in der Anfangsphase der Erstellung:

Als ich angefangen habe das Lernerprofil zu schreiben, war mein Kopf so voll mit allem, was jetzt schon gelesen und besprochen worden war (...). Da war so viel und da wirklich eine Struktur reinzubringen und immer zu wissen, worauf man eigentlich hinaus wollte. Ich allein hätte es überhaupt nicht hingekriegt. Ich wäre da nicht mehr drin zurechtgekommen.¹³⁸

b) Trennung von Beobachtung und Interpretation in der diagnostischen Arbeit

Durch die mangelnde Strukturierung waren die Lernerprofile z.T. schlecht nachvollziehbar. Besonders gravierend erschien mir dabei die häufige Vermischung von Interpretation und Beobachtung. Die Trennung von Beschreibung und Interpretation ist in der Diagnostik aber besonders wichtig (vgl. hierzu auch Köck 2004). Zwar hatte ich in der zweiten Pilotstudie ausdrücklich auf eine Trennung der beiden Bereiche hingewiesen, sie fiel den meisten Studierenden aber schwer, wie folgender Ausschnitt aus einem leitfadengestützten Gruppeninterview der zweiten Pilotstudie verdeutlicht:

W.: Was hat Ihnen beim Schreiben des Lernerprofils Schwierigkeiten gemacht?

J.: Dass Interpretation und Beobachtung so ineinanderfließen. Dabei soll man das ja trennen.

T.: Man müsste einfach öfters erinnert werden daran, dass man's trennt. Ja und von alleine merkt man das auch oft gar nicht so. Also, das braucht echt Übung. Ich habe es jedenfalls nicht so richtig hingekriegt – oder nur zum Teil.¹³⁹

Durch das Vermischen von Beschreibung bzw. Befund und Interpretation bzw. Analyse war es nicht nur nicht möglich, zu einer wertfreien Darstellung zu gelangen. Fehler traten dann auf, wenn z.B. zwischen Kompetenz und Voraussetzung unzulässige Zusammenhänge hergestellt wurden.

137 Auszug aus einer schriftlichen Reflexion aus der zweiten Pilotstudie im (SS 2007)

138 Auszug aus einer schriftlichen Reflexion aus der Hauptstudie im (WS 2007/2008)

139 Auszug aus einem Gruppeninterview mit drei Teilnehmerinnen der zweiten Pilotstudie (SS 2007) am 19.07.2007

c) Sprachwahl in der diagnostischen Arbeit

Grundsätzlich erschien mir in einigen Lernerprofilen die gewählte Sprache für die Dokumentation von Diagnoseergebnissen nicht angemessen. Viele Studierenden wählten keinen sachlichen, sondern einen erzählenden Stil. Im folgenden Beispiel, das aus der ersten Pilotstudie stammt, wählte die Studierende sogar einen ironischen Stil:

He is restless; he is juggling on his chair, his feet are never calm on the ground, he turns his head in every direction except for the one he is supposed to face [...]. Talking to the teachers is not happening that often on a voluntary basis, whereas talking to the pupils does not only occur when he is asked to, he talks to his neighbours throughout the lessons.¹⁴⁰

Häufig fehlten auch in den Ausarbeitungen Datenbelege und der Einbezug wissenschaftlicher Literatur.

Aufgrund der oben gezeigten Schwächen entwickelte ich für die Hauptstudie einen Leitfaden für die Erstellung der Lernerprofile (siehe Seite 355ff). Studierende der zweiten Pilotstudie regten einen solchen Leitfaden ebenfalls an, auch, weil ihnen ein Beispiel fehlte, an dem sie sich orientieren konnten.

J.: Es wäre mal interessant, mal ein Beispiel von so einem Lernerprofil zu sehen, oder was gehört da wirklich genau rein.

T.: Toll wären so 10 Goldene Regeln, was muss ich beachten beim Lernerprofil. Da hätte ich gerne Nummer 1: Beobachtung und Interpretation trennen.¹⁴¹

In diesem Leitfaden gab ich genau vor, wie das Lernerprofil aufgebaut sein sollte, welche Teile es enthalten musste, wie die Ergebnisse dargestellt werden und welche Sprache gewählt werden sollte. Die theoretischen Grundlagen hierfür erarbeitete ich mir mit Hilfe der fachdidaktischen Literatur (besonders wichtig waren hierbei z.B. Köck (2004) und Bohl (2006)). Das oben dargestellte Konzept mit den genannten Planungs- und Dokumentationsschritten habe ich allerdings selbst entwickelt. Inwiefern es ein gelungenes Konzept ist, soll in den Fallstudien (siehe Seite 237ff) genauer analysiert werden. Vorgreifend möchte ich hier aber erwähnen, dass der Leitfaden eine entscheidende Hilfestellung für die Studierenden war. Er führte dazu, dass die Studierenden in ihrer Diagnosearbeit bereits im Vorfeld planvoll vorgehen konnten, weil sie anhand dieses Leitfadens eine Idee davon entwickeln konnten, wie das Endergebnis der diagnostischen Arbeit aussehen könnte.

¹⁴⁰ Auszug aus einem Lernerprofil einer Studentin aus der ersten Pilotstudie (WS 2006/2007)

¹⁴¹ Auszug aus einem Gruppeninterview mit drei Teilnehmerinnen der zweiten Pilotstudie (SS 2007) am 19.07.2007

13.2 Problemorientierte Präsentation

Präsentationen über den diagnostischen Prozess in der Schule sollten ein weiteres Mittel sein, um die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen zu unterstützen. Dabei sollten diese Präsentationen neben den schriftlichen Reflexionsberichten (siehe Seite 195) dazu führen, dass die Studierenden ihre Unterrichts- und Diagnoseentscheidungen rückblickend kritisch reflektierten, wie es von den Experten gefordert wurde (siehe Seite 138). Dabei sah ich sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung einer solchen Präsentation wichtige Lernchancen. Die Vorbereitung sollte dazu führen, dass sich die Studierenden nochmals sehr genau mit den gewonnenen Erfahrungen und Ergebnissen aus ihrer Schulpraxis auseinandersetzten. Da die Präsentationen zeitlich begrenzt waren, sollten die Studierenden in ihren Präsentationen Schwerpunkte setzen.

Die Durchführung der Präsentation bot wiederum die Chance, Erfahrungen der Schulpraxis in das Seminar zurückzutragen und gemeinsam zu diskutieren. Hiervon sollten sowohl die Referenten als auch die Zuhörer profitieren können. Die Zuhörer bekamen durch die Präsentationen einen Einblick, wie andere Gruppen diagnostisch vorgegangen waren und mit welchen Fragen, Vorzügen und Problemen sie in ihrer diagnostischen Arbeit konfrontiert wurden. Die Referenten erhielten wiederum ein Feedback durch die anderen Seminarteilnehmer zu ihrer diagnostischen Arbeit. Dieses Feedback sollten die Studierenden dann auch später für ihre schriftlichen Reflexionen nutzen.

Herausforderungen und unterstützende Maßnahmen im Bereich *Problemorientierte Präsentation*

Bei den Pilotstudien stellte es sich auch bei dieser Aufgabe heraus, dass die Studierenden zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen benötigten. Einigen Präsentationen fehlte es an fachlicher Tiefe bezüglich der Diagnostik, obwohl die meisten Studierenden den zeitlichen Rahmen von einer halben Stunde überschritten. Die beobachtete Schwierigkeit löste ich in der Hauptstudie durch eine *a) Schriftliche Anleitung*, dem Postulat der *b) Problemorientierten Ausrichtung der Präsentation* und dem Postulat des *c) Einbezugs der Kommilitonen während der Präsentation*:

a) Schriftliche Anleitung

Die Studierenden erhielten eine schriftliche Anleitung, wie sie ihre Präsentation konkret aufbauen sollten. So konnten sich die Studierenden ein klare Vorstellung von meinen Erwartungen machen.

b) Problemorientierte Ausrichtung der Präsentation:

Die Studierenden erhielten den Auftrag, ihre Präsentationen problemorientiert aufzubauen. Dabei sollten sie besonders wichtige Punkte aus ihrer Forschungspraxis herausgreifen und für die Präsentation eine bestimmte Fragestellung herausarbeiten. Mit der Forderung, nicht das gesamte Forschungsprojekt vorzustellen, sondern nur eine sorgfältige Auswahl, reduzierte ich den eigentlichen Präsentationszeitrahmen auf ca. 15 Minuten. Durch den begrenzten Zeitrahmen wollte ich die Studierenden dabei unterstützen, die Intensität während der Präsentation beizubehalten. Weitere 15 bis 20 Minuten standen anschließend für Fragen und Diskussion zur Verfügung.

c) Einbezug der Kommilitonen während der Präsentation

Die Studierenden sollten die Präsentationen möglichst interessant gestalten und so konzipieren, dass sie die Kommilitonen anhand der gewählten Fragestellung aktiv mit einbeziehen konnten. Alle am Ausbildungsmodul beteiligten Personen sollten sich bei der Analyse des vorgestellten Diagnosematerials beteiligen, bei der Problemlösung behilflich sein und die Referenten durch ein produktives Feedback unterstützen. Dieses Feedback sollten die Referenten dann wiederum auch für ihre schriftliche Reflexion (siehe unten) nutzen können.

13.3 Schriftliche Reflexion

Zum Abschluss des Semesters sollten die Studierenden die Ausbildung schriftlich reflektieren. Eine solche „Nachbesinnung“ empfahl die Expertin D1 (D1: 68) (siehe Seite 143). Grundsätzlich ist ein reflektierter Umgang mit den eigenen Handlungen die logische Folge des oben genannten Ansatzes der reflektierten Praxis.¹⁴²

Diese schriftliche Reflexion hatte mehrere Funktionen: Erstens sollte sie den eigenen Lernzuwachs hinsichtlich diagnostischer Kompetenzen bewusst machen. Zweitens sollte sie es den Studierenden aber auch ermöglichen, sich nochmals kritisch mit möglichen Fehlern oder Problemen bei einer diagnostischen Handlung auseinanderzusetzen und damit den Lernprozess anzuregen und zu vertiefen.

Herausforderungen und unterstützende Maßnahmen im Bereich *Schriftliche Reflexion*

¹⁴² Ein reflektierter Umgang mit den eigenen Handlungen ist, wie ich bereits im theoretischen Teil gezeigt habe, ein entscheidendes Element diagnostischer Kompetenz.

Nach der ersten Pilotstudie sah ich die Notwendigkeit, in den folgenden Forschungszyklen mehr Hilfestellung auch bei der Ausarbeitung einer schriftlichen Reflexion geben zu müssen, denn die Reflexionen meiner Studierenden in dieser ersten Pilotstudie glichen oft ausführlichen Nacherzählungen der schulpraktischen Erfahrungen, wobei es an Tiefe und kritischer Stellungnahme fehlte. Lösen konnte ich diese Schwierigkeit durch eine *schriftliche Anleitung*.

Schriftliche Anleitung

Mit der schriftlichen Anleitung gelang es den Studierenden, in den folgenden Forschungszyklen durchdachte und präzisere Stellungnahmen zu ihren Erfahrungen zu entwickeln und kritische Aspekte ihrer Handlungen und Entscheidungen herauszuarbeiten.

Ich leitete die schriftliche Reflexion durch Themenschwerpunkte und dazugehörige Fragestellungen so an, dass die Studierenden sich auf bestimmte Bereiche konzentrieren konnten.

a) Reflektieren Sie über den eigenen Lernzuwachs im Hinblick auf Ihre berufliche Entwicklung.

- „Was habe ich in dem Seminar konkret gelernt?“
- „Was habe ich in der Schulpraxis konkret gelernt?“

b) Reflektieren Sie über die Arbeit mit den Kindern.

- „Inwieweit werde ich den Kindern mit meiner Einschätzung tatsächlich gerecht?“
- „Was habe ich getan, um einen möglichst hohen Grad an Fairness zu erreichen?“

c) Reflektieren Sie über die Arbeit im Team.

- „Wie hat unsere Gruppenarbeit dazu beigetragen, ein Höchstmaß an Fairness zu erreichen?“

Die Themen der ausführlichen schriftlichen Reflexion waren also der eigene Lernzuwachs, die Arbeit mit den Kindern und die Arbeit im Team. Diese drei Bereiche erschienen mir besonders wichtig. Dabei flossen in die schriftliche Reflexion Erfahrungen ein, welche die Studierenden in den Sitzungen des Ausbildungsmoduls und in der Schulpraxis gemacht hatten. Außerdem flossen auch meist Erkenntnisse ein, die sie durch die Rückmeldungen in ihren Präsentationen (siehe Seite 194) am Ende der Ausbildungsmoduls bekommen hatten. Dies war besonders wichtig, weil die Studierenden hier mehr noch als

zuvor von ihren Kommilitonen und der Seminarleitung eine zusammenfassende Rückmeldung zu ihren Forschungsergebnissen erhielten.

Die schriftlichen Arbeiten, darunter auch die Reflexionen, wurden später auch mit den Studierenden in der Hauptstudie besprochen. Diese Besprechungen führten häufig nochmals zu kritisch reflektierenden Momenten. Möglicherweise sollten deshalb zukünftig diese Besprechungen noch besser geplant und als zusätzlicher Ausbildungspunkt genutzt werden sollten.

14 Diagnoseinstrumente des Ausbildungsmoduls

Meinen Experten zufolge zeigt sich diagnostische Kompetenz u.a. darin, dass Lehrer in der Lage sind, passend zur eigenen Zielgruppe Diagnoseinstrumente selbst zu entwerfen. Dabei gingen die Experten von Diagnoseinstrumenten wie Beobachtungen und Tests aus (siehe Seite 119). Ergänzend möchte ich hierzu noch das Befragen als weiteres Diagnoseinstrument hinzufügen. Diese Erweiterung ergibt sich aus der späteren Forderung der Expertin D1, die Kinder durch ein Gespräch in die Diagnose einzubeziehen (siehe Seite 136) und so die Perspektive des Schülers als wichtige Datenquelle zu nutzen. Solche „introspektivischen Verfahren“ haben in der diagnostischen Arbeit besonders bei neueren Formen der Leistungsbeurteilung an Bedeutung gewonnen, wie z.B. bei Winter (2008).

Unter dem Begriff *Test* wird im Rahmen dieses Kontextes kein „wissenschaftliches Routineverfahren“ (Hesse und Latzko 2009: 82) verstanden, sondern ein Diagnoseverfahren, welches die Lehrerin selbst entwickeln kann. Es setzt sich aus einer Diagnoseaufgabe und dem dazu passenden Testinstrument (einem Diagnosebogen) zusammen.

Da der Test immer anhand einer Diagnoseaufgabe durchgeführt wird, werde ich zunächst die Diagnoseaufgabe beschreiben, die im Rahmen des Ausbildungsmoduls die Grundlage für das Testen darstellt. Anschließend gehe ich unter dem Begriff „Testen“ auf die Erstellung des Testwerkzeugs ein und beschreibe, wie Studierende selbst Tests zur Erhebung der mündlichen Sprachkompetenz konzipieren können.

Im Folgenden werde ich die im Ausbildungsmodul eingesetzten Diagnoseinstrumente *Diagnoseaufgaben*, *Testen*, *Beobachten* und *Befragen* vorstellen. Wie bei der Darstellung der Aufgaben, werde ich auch hier gemäß dem aktionsforschenden Ansatz zeigen, mit welchen Herausforderungen und Fragen ich im Laufe der Forschungszyklen konfrontiert wurde und wie ich die Studierenden bei der Entwicklung von Diagnoseinstrumenten unterstützen konnte.

14.1 Diagnoseaufgaben

Das Testen oder Beobachten erfolgt auf der Grundlage einer bestimmten Diagnoseaufgabe. Die Fähigkeit, eine solche Diagnoseaufgabe zu entwickeln, ist daher die erste Grundvoraussetzung für die Diagnose des Sprechens. Im Rahmen dieser Studie sollte die Diagnoseaufgabe auf der Grundlage eines aufgabenorientierten Ansatzes (siehe Seite 54f) entwickelt werden. In einem aufgabenorientierten Unterricht wird die Sprache, ähnlich wie es der Experte Psy gefordert hat, in kommunikativer Absicht gebraucht und dient dazu, Bedeutungen auszutauschen (vgl. Willis 2003: 23f). Die Aufgabe, welche die Studierenden im Rahmen des Ausbildungsmoduls zu Diagnosezwecken entwickelten, sollte daher folgende Eigenschaften haben:

- ➔ Die Aufgabe sollte zu einer authentischen, d.h. lebensnahen Sprache, „*lifelike language*“ (Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditzfurth 2009: 52), führen, wie sie auch außerhalb des Klassenzimmers verwendet wird. Die *Aufgabensituation* sollte auch deshalb eine authentische sein, weil nur eine solche eine echte Sprechabsicht herbeiführt, in der z.B. Informationen ausgetauscht oder vermittelt werden müssen. Der Gesprächssituation sollte also ein echter Sprechanlass zugrunde liegen. Ein solcher Anlass wird im aufgabenorientierten Unterricht häufig als *purpose* (Willis 2003,) bzw. *purposefulness* (Thornbury 2006: 90) bezeichnet.
- ➔ Die Aufgabe sollte zu einer umfangreichen Sprechhandlung *productivity* (Thornbury 2006: 90) führen, da nur so die Diagnose der mündlichen Sprachkompetenz möglich ist.
- ➔ Die Sprechaufgabe sollte die Kinder weder über- noch unterfordern, weil nur dann eine Diagnose der mündlichen Sprachkompetenz möglich und sinnvoll ist.

Mit diesen drei grundlegenden Eigenschaften ergaben sich für die Studierenden drei aufgabenspezifische Herausforderungen, die sie erfolgreich bewältigen mussten: das Gestalten von a) *Authentizität der Aufgabe*, das b) *Herbeiführen einer umfangreichen Sprachhandlung* und das c) *Herstellen von Balance zwischen Über- und Unterforderung*. Im Folgenden werde ich zeigen, inwiefern die genannten Eigenschaften in meiner Forschungspraxis besondere Bedeutung hatten und werde diese Bedeutung anhand von Beispielen nochmals illustrieren.

Die Studierenden wurden im Vorfeld auf diese aufgabenspezifischen Herausforderungen mit Hilfe einer Analyse ausgewählter Videoaufnahmen von Unterrichtsbeispielen vorbereitet.

a) Authentizität der Aufgabe:

Wie durch die Experteninterviews gezeigt werden konnte, muss ein Kind in einer Diagnosesituation ein echtes Bedürfnis haben, sich mitzuteilen (vgl. Psy: 7, siehe Seite 114). Im aufgabenorientierten Unterricht wird ein solches echtes Bedürfnis auch mit dem Begriff der Authentizität beschrieben. Ellis zufolge ist eine Diagnoseaufgabe dann authentisch, wenn der Sprachschüler einen klaren kommunikativen Zweck in der Ausführung der Aufgabe erkennen kann (vgl. Ellis 2004: 283). Authentizität entsteht also über eine echte Sprechabsicht. Cameron hinterfragt allerdings, inwiefern dies auch für die Grundschule gelten kann:

Many children do not use the foreign language much outside the classroom, except perhaps on holiday, with tourists in their country, and when using computers. Beyond these limited domains, their outside lives do not readily provide a needs-related syllabus for foreign language learning. Furthermore, their adult lives and possible needs for the language are still too far away to give content to lessons. [...] What 'real language use' (Skehan 1995: 23) is for these children is not obvious (Cameron 2001: 30).

Ihr zufolge sind für Grundschulkinder dagegen viele Aufgaben, die im Klassenzimmer praktiziert werden, bereits authentisch:

[...] school activities are congruent with children's life, and using English to take the register or sing songs is quite real enough (Cameron 2001: 31).

Im Rahmen der Aktionsforschung wurde deutlich, dass Authentizität auch im Grundschulbereich nicht so einfach herzustellen ist, wie es Cameron vermuten lässt. Die Analyse der folgenden vier Beispiele soll das verdeutlichen:

Beispiel 1: Im Rahmen der Diagnose rief die diagnostizierende Studentin (Miriam HS) eine Schülerin (Klasse 3) nach vorne und forderte sie auf, ihr Bild vor der Klasse zu beschreiben. Das Bild war von der Schülerin selbst hergestellt worden und hatte für das Kind eine persönliche Bedeutung. Es stellte ein selbst entworfenes Fantasietier dar. Die Motivation, es den Mitschülern zu zeigen, war hoch. M.E. war auch die Aufgabenstellung, bei der das Kind ein eigenes Bild entwickeln und im Anschluss daran drüber sprechen durfte, vom Ansatz her gut. Außerdem bewirkte diese Form der Beschreibung einen authentischen Sprachgebrauch. Aber der Aufgabe lag kein authentischer Sprechanlass zugrunde: Die Studierende und die Klasse konnten nämlich das Bild mit den dort abgebildeten Details von ihren Plätzen aus deutlich erkennen. Für die Schülerin gab es keinen echten Grund, das dort Abgebildete zu beschreiben, denn es war nicht wirklich notwendig, Informationen so weiter zu geben, dass der Hörer diese Informationen sicher versteht

(vgl. Brown und Yule 1983: 13f). Daher gelang es der Studentin zwar, dem Kind eine authentische Sprache zu entlocken, aber es gelang ihr nicht, auch eine echte Sprechsituation herzustellen.

Beispiel 2: Eine bessere Möglichkeit wählte eine andere Gruppe, die aus derselben Aufgabe eine einfache Problemlösungsaufgabe (vgl. Willis 2003: 27) machte. Die Schülerin (Klasse 4) beschrieb hier ebenfalls ein selbst gemaltes Fantasietier. Das Bild hing aber zusammen mit ca. zwanzig anderen Bildern der Klassenkameraden an der Tafel. Die Beschreibung des Bildes hatte hier für die Schülerin einen Sinn, denn nur durch diese Beschreibung konnten die Mitschüler herausfinden, welches ihr Bild war.

Beispiel 3: Eine andere Studentin ließ sich von einer Schülerin einer vierten Klasse anhand einer zeichnerischen Darstellung ihre Interessen beschreiben. Dabei nutzte die Schülerin die Präsentation auch, um von ihrem Geburtstag zu erzählen, der ihr in diesem Augenblick anscheinend besonders wichtig war:

My name is Ines and my birthday is in February. I am eight years old. I eat cake I get presents. I invite friends and I play games: (blickt auf das Bild) I like to play outside. I like to read a book. I like to ride my bike (blickt auf das Bild). My favourite food is – are French fries and I like Germany and gold fish.¹⁴³

Obwohl dieses Beispiel Ähnlichkeiten zu dem ersten aufweist, konnte hier dennoch eine authentische Sprechsituation erzeugt werden: Die zeichnerischen Darstellungen zu der Lebenswelt des Kindes waren symbolhaft. Die Beschreibung dieser Symbole war notwendig, weil der Betrachter die Zusammenhänge und Bedeutungen der Zeichnung ohne die Beschreibung nicht hätte verstehen können. Es ging hier weniger um das Bild selbst als vielmehr darum, die eigene Lebenswelt zu beschreiben. Die Symbole dienten dabei der Schülerin als Strukturierungshilfe, welche die Beschreibung unterstützte.

Beispiel 4: Eine anspruchsvollere Version, die aber auf einer ähnlichen Idee wie in Beispiel 2 (Problemlösungsaufgabe) gründete, wählte eine weitere Studierendengruppe in einer Partnerarbeit. Auf einer Karte zeichnete eine Schülerin einen Weg zu einem Schatz ein, ohne dass ihr Spielpartner den Weg sehen konnte. Daraufhin beschrieb sie ihrem Partner den Weg, der ihn nur anhand des Gesagten herausfinden sollte.

¹⁴³ Transkription eines Videobeispiels, das eine Studentin im Rahmen ihrer Zulassungsarbeit (WS 2007/2008) erstellt hatte.

Die Beispiele 2-4 lassen m. E. authentische Sprechsituationen im Klassenzimmer entstehen, weil die Gesprächspartner bzw. der Sprecher und der Zuhörer den Austausch persönlicher Information als gemeinsames Ziel verfolgen (vgl. Ellis 2003: 279).

Ich stimme Cameron (s.o) insofern zu, dass eine Orientierung an der Erwachsenenwelt die Frage nach einem authentischen Sprachgebrauch für die Grundschule nicht beantworten kann. Dennoch führen auch nicht alle Klassenzimmeraktivitäten, wie oben gezeigt, gleichzeitig auch zu Authentizität, selbst wenn in diesen eine lebensnahe Sprache (*lifelike language*) (Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 52) verwendet wird. Wichtig ist m. E. neben der Frage, welche Aufgaben eine lebensnahe Sprache herbeiführen kann, auch die Frage, wie die Lehrkraft zu einer authentischen Gesprächssituation bereits im Klassenzimmer findet.

Eine solche authentische Gesprächssituation wird im Grundschulunterricht neben der Ermöglichung eines echten Informationsaustausches zusätzlich durch das Herbeiführen einer möglichst *konkreten* Situation unterstützt. Solche konkreten Situationen lassen sich z.B. durch reale Gegenstände (z.B. Kleidungsstücke, Obst etc.) und dem Aufbau einer Szenerie (z.B. Verkaufsstand) umsetzen. Ein gelungenes Beispiel stellt hier z.B. die Aufgabenstellung *Cinema* (siehe Seite 202) dar.

b) Herbeiführen einer umfangreichen Sprachhandlung

Im Falle der Diagnose des Sprechens ist das Herbeiführen einer umfangreichen Sprachhandlung von ganz besonderer Bedeutung: Nur wenn es gelingt, die Kinder zu einer solchen umfangreichen Sprachhandlung zu führen, kann auch genügend Datenmaterial gesammelt werden, um die mündliche Sprachkompetenz der Kinder einzuschätzen. Auch Thornbury zufolge muss eine Sprechaufgabe zu *productivity* (Thornbury 2006: 90) führen. Je nach Persönlichkeit des Kindes war es für die Studierenden aber durchaus schwierig, die Kinder zu solchen umfangreichen Sprachhandlungen zu motivieren, wie Katja aus der zweiten Pilotstudie in einem Gruppeninterview beschreibt:

Das Testen war am schwierigsten, weil das nur auf diese kurze Präsentation bezogen war und man müsste eigentlich mehr sehen, der Vortrag war eigentlich einfach viel zu kurz.¹⁴⁴

Im Rahmen der Experteninterviews wurde als unterstützende Hilfe der Aspekt des Elizitierens angesprochen (siehe Seite 117). In der Aktionsforschung stellte sich die Fähigkeit, strukturierende Hilfen zu geben, aber für die Diagnose des Sprechens als noch wichtiger heraus. Unter struk-

¹⁴⁴ Auszug aus einem Gruppeninterview mit zwei Teilnehmerinnen der zweiten Pilotstudie (SS 2007) am 19.07.2007

turierenden Hilfen verstehe ich z.B. Bilder, Symbole, Gegenstände, Einkaufslisten oder verschiedene Stationen im Klassenzimmer, die dem Kind helfen, den eigenen Redebeitrag zu planen und die dann Ideen liefern. Diese Hilfen waren in meiner Studie ganz besonders dann von Bedeutung, wenn aufgrund der Aufgabenstellung die Studierenden nicht elizitierend in die Gesprächssituation eingreifen wollten.¹⁴⁵ Anhand von zwei Beispielen möchte ich dies erläutern.

Beispiel 1: Bereits die oben genannten Beispiele arbeiteten mit strukturierenden Hilfen. Für besonders wirkungsvoll halte ich hier das Beispiel 3 (siehe Seite 200). Die Schülerin konnte mit Hilfe der Symbole ihren Redebeitrag planen und aus ihrer Lebenswelt erzählen. Dabei gelang es der Viertklässlerin (zweites Ausbildungsjahr), fünfundvierzig Sekunden am Stück zu erzählen.

Beispiel 2: Stationen im Klassenzimmer: Eine Studierendengruppe wählte das Thema „Cinema“. Hierzu bauten die Studierenden verschiedene Stationen auf, die wie Verkaufsstände funktionierten. Die Stationen waren chronologisch geordnet. Sie waren ausgestattet mit Preislisten, Eintrittskarten, etc. An der ersten Station begrüßte die Schülerin den Kartenverkäufer und wählte dann den Kinofilm aus. Hierzu beschrieb sie den gewünschten Film, während der Verkäufer ihn erraten musste. An der nächsten Station fragte die Schülerin nach dem Preis, nach einer möglichen Schülerermäßigung und nach der beginnenden Uhrzeit des Kinofilms. An der dritten Station kaufte die Schülerin etwas zu trinken, dazu eine mittelgroße Tüte Popcorn und fragte nach dem Preis, bezahlte und verabschiedete sich.¹⁴⁶

| | |
|------------------|--|
| Verkaufsstand 1: | S1: Hello! S2: Hello, what movie would you like to see? S1: I would like to see a movie about a lion and a magic world S2: Is the movie Nanja? S1: Yes |
| Verkaufsstand 2: | S3: Hello! S1: Hello, how much does the ticket cost? S3: The ticket cost te... – ten pounds. S1: Is there a student discount? S3: Then is [sieben] äh ...seven pounds. S1: And what time is the show? |

145 Die strukturierenden Hilfen durften selbst nicht zu komplex sein, sollten aber zu komplexen Sprechhandlungen führen.

146 Transkription eines Videobeispiels, das Studentinnen in einem späteren Seminar zur gleichen Thematik (WS 2008/2009) erstellt hatten.

- Verkaufsstand 3:
- S3: (S3 schaut auf einer Liste die Filmzeiten nach) vier – four o'clock.
 S1: o.k.
- S4: What w[o:] – what would you like to have?
 S1: I would like to have a soft drink and a bag of popcorn medium ähm, how much it cost?
 S4: (rechnet die Preise zusammen) Its costs five pounds.
 S1: ok (händigt das Geld aus), here.

Mit diesem Arrangement gelang es den Studierenden, die Schülerin zu einer umfangreichen – der Dialog dauerte 79 Sekunden – und komplexen Sprechhandlung zu führen. Komplex war sie deshalb, weil die Schülerin Wörter aus verschiedenen Wortfeldern nutzte und auf unterschiedliche Satzstrukturen zurückgriff. Dies gelang ihr problemlos, weshalb auch die Sprache flüssig angewendet werden konnte.

Dies war u.a. möglich, weil sich die Schülerin durch die Unterteilung der Sprechhandlung auf die einzelnen Abschnitte konzentrieren und sie so besser planen konnte. Die Stationen unterstützten die Schülerin dabei ganz besonders auf der kognitiven Ebene, denn sie lieferten ihr die jeweiligen wichtigen Themenkomplexe.

c) Balance zwischen Über- und Unterforderung

Für einen produktiven Sprachgebrauch, so betont z.B. Thornbury, ist auch ein Gefühl der Sicherheit notwendig:

[...]- while learners should be challenged, they also need to feel confident that, when meeting those challenges and attempting autonomous language use, they can do so without too much risk (Thornbury 2006: 91).

Wie bereits im Kapitel zu den Experteninterviews deutlich wurde, benötigen Kinder Zeit und Übung, um neue Redemittel verarbeiten zu können. In der Aktionsforschung wurde die Notwendigkeit, ausreichende Übungsphasen zu geben, nochmals deutlich. Ich legte im Rahmen des Ausbildungsmoduls besonders Wert darauf, dass die Studierenden interaktive Übungsphasen einplanen. Die Relevanz von Interaktivität zur Ausbildung des Sprechens hebt u.a. Thornbury hervor (ebd.: 91). Sie erklärt sich m. E. aber auch aus dem kommunikativen Charakter des Sprechens selbst.

In den Pilotphasen war es mir noch nicht so bewusst, dass ich die Studierenden vor der diagnostischen Arbeit darauf hinweisen müsste, interaktive Übungsphasen einzuplanen. Nachdem ich anhand einiger Unterrichtsentwürfe erkannt hatte, dass die Übungsphasen häufig insgesamt zu

kurz waren und insbesondere diese interaktiven Phasen fehlten, empfahl ich sie aber gezielt in der Hauptstudie.

14.2 Testen

14.2.1 Testaufbau in dieser Studie

In einer aufgabenorientierten Didaktik haben Tests¹⁴⁷ die Funktion, kommunikative Fähigkeiten zu erfassen, wie Ellis deutlich macht:

[A]ssessment tasks are viewed as devices for eliciting and evaluating communicative performances from learners in the context of language use that is meaning-focused and directed towards some specific goal (Ellis 2003a: 279).

Im Rahmen dieser Arbeit diene das Testen dem Ziel (siehe Seite 177), die mündliche Sprachkompetenz der Kinder in einer spezifischen Aufgabe feststellen zu können.

Das Entwickeln eines Diagnosebogens zu einer entsprechenden Aufgabe muss gut geplant werden. Im Rahmen meines Ausbildungsmoduls durchlief diese Planung verschiedene Schritte:

1. Zunächst musste ein Erwartungshorizont (siehe Seite 179) klären, welche Schülerkompetenzen erwartet wurden. Als Grundlage für die Entwicklung eines solchen Erwartungshorizontes dienten zuvor vorgenommene Beobachtungen der Schüler. Standards der Bildungspläne wurden auch hinzugezogen, bildeten aber nur einen groben Orientierungsrahmen.¹⁴⁸
2. Mit Hilfe des Erwartungshorizonts wurden besondere „Beobachtungsschwerpunkte“ gesetzt, die ich im weiteren Verlauf der Arbeit Kriterien nennen möchte.¹⁴⁹ Damit die Handhabung des Diagnosebogens noch bewältigbar war, konnte nicht eine beliebige Anzahl

147 Das Wort „Test“ ist eigentlich in der Fremdsprachendidaktik der Grundschule verpönt, weshalb in der Literatur häufig auf den Begriff Lernstandserhebung ausgewichen wird. Ich verwende dennoch das Wort Test und lehne mich mit der Begrifflichkeit an der diagnostischen Literatur an. Allerdings verstehe ich das Testen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule auf eine fremdsprachendidaktische Weise, bei der die Motivation und Förderung der Sprachkompetenz im Vordergrund steht und das Testen in einem situativen Zusammenhang zum Unterricht steht. Auch soll es in einer prozessorientierten Art und Weise, also formativ, eingesetzt werden.

148 Ein solches Vorgehen war hier sinnvoll, da die Studenten auf die Fähigkeiten, die sie bei den Schülern vorfinden, eingehen mussten und nicht unabhängig davon Testaufgaben entwickeln konnten. Häufig stellten die Studenten bei ihren Beobachtungen fest, dass die mündliche Sprachkompetenz sehr wenig ausgebildet war, weil die Kinder kaum Gelegenheit bekommen hatten, im Unterricht zu sprechen.

149 Mindt und Wagner schlagen für den fremdsprachlichen Unterricht folgende Kriterien vor: (a) Ausdrucksvermögen, (b) Satzlänge, (c) Umfang der grammatikalischen Strukturen, (d) Syntax, (e) Sprachliche Kreativität, (f) Interesse an der Sprache und Kultur, (g) Art der Beteiligung am Unterricht (vgl. Mindt und Wagner 2007: 131).

dieser Kriterien gleichzeitig gewählt werden, vielmehr musste eine sinnvolle Auswahl getroffen werden. Im GER wird eine Auswahl von vier bis fünf Kriterien als angemessen bezeichnet (vgl. Goethe-Institut Inter Nationes 2001: 173). Nach den Erfahrungen in der ersten Pilotstudie empfahl ich Studierenden der zweiten Pilotstudie und der Hauptstudie aber, nicht mehr als drei bis vier Kriterien auszuwählen. Die Auswahl der jeweiligen Kriterien sollte sich außerdem an einem Verständnis von Sprache orientieren, das sich v.a. an der kommunikativen Struktur von Sprache orientiert. Damit sollten vorzugsweise Kriterien ausgewählt werden, die Aussagen über die Kommunikationsfähigkeit zulassen und weniger solche, die nur die Sprachrichtigkeit erfassen. Damit wollte ich dem Grundprinzip „meaning before form“, welcher z.B. von Willis (2003: 24) in einem aufgabenorientierten Ansatz vertreten wird,¹⁵⁰ folgen.

3. Für jedes Kriterium wurden Niveaustufen aufgestellt. Anhand dieser sollte sich die Sprechqualität des Kindes später zuordnen lassen. Damit eindeutig war, was die jeweiligen Niveaustufen bedeuten, mussten sie genau beschrieben werden. Diese Beschreibung geschah über Deskriptoren. Diese orientierten sich an dem genannten Erwartungshorizont. Bei der Entwicklung solcher Deskriptoren muss Luoma zufolge, auf eine einfache und eindeutige Sprache geachtet werden. Sie nennt in diesem Zusammenhang die Begriffe *brevity*, *clarity* und *definiteness*. *Brevity* (Kürze), bedeutet, dass der Schreibstil kurz, knapp und leserfreundlich sein muss (vgl. Luoma 2004: 82). *Clarity* (Klarheit) entsteht durch eine einfache, klare Wortwahl und Satzstruktur (vgl. ebd.: 82). *Definiteness* (Bestimmtheit) wird durch eine deutliche Beschreibung dessen, was direkt beobachtet werden kann, erreicht (siehe hierzu auch S. 220, Stichpunkt: Inferenz). Nur wenn es gelingt, Deskriptoren entsprechend zu formulieren, können die Niveaustufen unmissverständlich zugeordnet werden. Außerdem sollten die Deskriptoren grundsätzlich positiv – also mit Hilfe von sogenannten *can-do statements* (Fähigkeitsbeschreibungen) (ebd.: 83) – formuliert sein.¹⁵¹ Auch die Anzahl der Niveaustufen pro Kriterium sollte begrenzt sein. Luoma zufolge können zwar mit einer höheren Anzahl an Niveaustufen Kompetenzen differenzierter festgehalten werden, jedoch steigt, wie bei den Kriterien, mit steigender Zahl auch

¹⁵⁰ Die Frage, inwiefern die Sprachrichtigkeit die Kommunikationsfähigkeit beeinflusst, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

¹⁵¹ Horstkemper fordert eine solche auf die positiven Aspekte konzentrierte Haltung für den gesamten diagnostischen Prozess: „Als besonders hilfreich erweist sich eine Haltung, die nicht an Defekten ansetzt, sondern an Stärken und Ressourcen der Kinder“ (Horstkemper 2004: 208).

die Komplexität der Beobachtung (ebd.: 80). In meinem Kontext haben sich vier Niveaustufen bewährt. Eine weitere Reduktion auf nur drei Niveaustufen halte ich wegen des Problems der „Tendenz zur Mitte“ (Bohl 2006: 67) nicht für sinnvoll.

4. Ein freier Bereich auf dem Beobachtungsbogen, z.B. für einen Kommentar, ermöglichte es, auch unerwartete Beobachtungen festzuhalten.

14.2.2 Güteansprüche bei selbst entwickelten Tests

Das Zusammenpassen von Diagnoseaufgabe (siehe Seite 198) und Diagnosebogen ist ausschlaggebend für die Güte des Tests (vgl. Luoma 2004: 82). Dabei schließe ich mich der Meinung der Experten an (siehe Seite 119), dass ein Lehrer Testinstrumente selbst entwickeln bzw. selbst anpassen können muss. Dies betrifft besonders die Diagnose der mündlichen Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht, denn das Testverfahren sollte hier von den Kindern als eine natürliche Unterrichtssituation erlebt werden, die den gewohnten Alltagsritualen folgt und sich am zuvor behandelten Thema orientiert, wie die Expertin D2 verdeutlicht:

Es ist immer die Frage, wie und wann man das in seinen Unterricht einbettet. Ich halte es aber am idealsten, wenn so eine Diagnose einfach Teil des Unterrichts ist, also gar nicht so als Sondersituation wahrgenommen wird und den Kindern das alles auch schon vertraut ist (D2: 8).

Das ist nur möglich, wenn der Test auf der Grundlage des eigenen Unterrichts entwickelt wird. M.E. wird deshalb durch das selbständige Herstellen des Tests zwar nicht die Güte des Testinstrumentes selbst, aber die Güte des gesamten Testverfahrens erhöht. Durch die Herstellung eigener Tests können nämlich Faktoren, die es den Kindern erschweren, sich auf den Test einzulassen (z.B. Stress durch ungewohnte Aufgabenstellungen), vermindert werden. Auch ist die Lehrerin auf diese Weise nicht abhängig von den Angeboten der Verlage. Vielmehr kann sie ihren Unterricht und ihre Diagnosepraxis danach ausrichten, was die derzeitige Klassensituation verlangt.

Es kann jedoch nicht der Anspruch erhoben werden, dass das von den Lehrern selbständig entwickelte Testinstrument tatsächlich testtheoretischen Gütekriterien (siehe Seite 171) entspricht, da die Lehrer ihre Werkzeuge nicht wissenschaftlich entwickeln und überprüfen können. Sie können sich nur an Beispielen wissenschaftlich entwickelter Tests orientieren und sich auf diese Weise so weit wie möglich an die notwendigen testtheoretischen Gütekriterien annähern. M.E. ist ein solcher Kompromiss notwendig.

Mangelnde Berücksichtigung von testtheoretischen Güteansprüchen kann z.B. zu Fehlern durch das Testinstrument in der Auswertung der Testergebnisse führen. In einem prozessorientierten Ansatz (siehe Seite 100) haben solche Fehler aber keine so große Tragweite, da sie durch Diagnosehäufigkeit ausgeglichen werden können (siehe Seite 103). Dennoch ist es das angestrebte Ziel in meinem Ausbildungsmodul, bei der Entwicklung des Testwerkzeugs ein Höchstmaß an Güte zu erreichen.

Eine Möglichkeit, die Güte des entwickelten Testinstrumentes zu überprüfen, ist der Austausch mit Kollegen, z.B. in einer Fachkonferenz oder in meinem Fall in den Seminarsitzungen. Hier kann überprüft werden, ob z.B. Kompetenzbeschreibungen für alle Personen die gleiche Bedeutung haben (vgl. Luoma 2004: 80), was die Chance einer Auswertungsobjektivität (siehe Seite 172) erhöht. Ein solcher Austausch wurde auch in die Konzeption meines Ausbildungsmoduls durch den Einsatz von Teamarbeit bei der Erstellung der Lernerprofile, aber auch durch eine rückmeldende Gesprächskultur während der Seminarsitzungen, z.B. bei den Präsentationen, bewusst geplant.

14.2.3 Auswahl geeigneter Testkriterien

Bei der Entwicklung von Testinstrumenten macht es den Studierenden besondere Schwierigkeiten, geeignete Kriterien aufzustellen, wie eine Studentin der zweiten Pilotstudie deutlich macht:

W: Was nehmen Sie aus der Planung der Testaufgabe mit?

K: Ja, dass es wirklich sehr schwierig ist zu wissen, auf was man sich fokussiert, also auch die richtigen Kriterien zu wählen. Das klingt in der Theorie immer ganz einfach. In der Praxis ist es das nicht.¹⁵²

Was die Studierende hier anspricht, ist die Problematik der richtigen *Passung* zwischen Diagnosekriterium und Aufgabe. Die Auswahl der Kriterien sollte nicht beliebig erfolgen, sondern sich sehr stark nach der Aufgabenstellung richten. Bei der Frage nach geeigneten Kriterien wurden einige Fragen aufgeworfen, auf die ich hier näher eingehen möchte. Es waren die Fragen nach a) *Der Diagnose von Redefluss/Flüssigkeit*, nach b) *Dem Aussprachestandard*, nach c) *Der Diagnose von mündlicher kommunikativer Kompetenz*, nach d) *Dem Umgang mit Grammatik* und nach e) *Der Diagnose von Satzstruktur*.

¹⁵² Auszug aus einem Gruppeninterview mit zwei Teilnehmerinnen der zweiten Pilotstudie (SS 2007) am 19.07.2007

a) Diagnose von Redefluss

Das Kriterium „Redefluss“ warf im Rahmen meiner Seminarsitzungen Fragen auf, weil es nicht einfach zu definieren ist, wann Sprache flüssig ist. Hingle und Linington beschreiben dies folgendermaßen:

[Is] fluency more important than accuracy, for example? If we agree fluency is more important, then how will we define this concept? Are we going to use the amount of information conveyed per minute? Or quickness of response as our definition for fluency? (Hingle und Linington 2005: 31)

M. E. muss in der Definition von *Redefluss (fluency)* deutlich werden, ob die Unterbrechungen des Redeflusses natürlich wirken oder abrupt und unpassend. Pausen oder Unterbrechungen des Redeflusses können durchaus sinnvoll sein und die Bedeutung des Gesagten unterstützen. Nach der Erfahrung, dass es den Studierenden schwer fiel, das Kriterium Redefluss angemessen zu beschreiben, riet ich den Studierenden, bei der Wahl des Kriteriums „Redefluss“ auch auf die Qualität von Unterbrechungen zu achten. Studierende der Hauptstudie setzten dies in ihren Deskriptoren folgendermaßen um:

| Kompetenz-Stufen | Erläuterung der Kompetenzen | Punkte | Anmerkungen |
|------------------|---|--------|-------------|
| 4 | Verbindet die Wörter, so dass ein natürlicher Redefluss erhalten wird und das Gesagte gut verständlich ist. | | |
| 3 | Verbindet die Wörter, aber gerät manchmal ins Stocken. Spricht die einzelnen Wörter teilweise isoliert und unverbunden. | | |
| 2 | Spricht eher stockend und spricht die Wörter meist isoliert und unverbunden aus. | | |
| 1 | Spricht stockend und alle Wörter unverbunden aus. | | |

In den oben gezeigten Deskriptoren halte ich die Wortwahl „natürlicher Redefluss“ für gelungen, weil sie eine Unterscheidung von natürlichen und unnatürlichen Unterbrechungen zulässt. Außerdem werden diese Unterbrechungen daraufhin geprüft, ob sie die Verständlichkeit des Gesagten beeinflussen.

Eine weitere Schwierigkeit, ist die sogenannte Passung zwischen Kriterium und Aufgabe. M.E. ist die Diagnose des Redeflusses besser für solche Aufgaben geeignet, in denen Schüler vermehrt auf vorgefertigte Strukturen, die sog. *chunks* zurückgreifen können. Aufgaben jedoch, die ein hohes Maß an produktiver Sprechhandlung einfordern und die Kinder konzeptionell herausfordern, sind schlechter geeignet. Bedingt durch die sprachlichen und konzeptionellen Herausforderungen brauchen die Kinder hier mehr Zeit, um die einzelnen Abschnitte ihres Redebeitrags planen zu können. Aus diesem Grund nahmen

Studierende der Hauptstudie das Kriterium Redefluss wieder aus ihrer Diagnoseaufgabe heraus:

Den Redefluss haben wir dann rausgenommen, weil das nicht so gut geklappt hatte. Weil der Monolog eine Bildbeschreibung war und es da immer so schwer ist, in einen Redefluss zu kommen. Da siehst du was und beschreibst das. Da stockst du ja automatisch und beschreibst das Nächste und das ist nicht wirklich ein Redefluss in dem Sinn.¹⁵³

Für Sprachanfänger ist eine flüssige Anwendung der Sprache deshalb meist schwierig, weil sie im Gegensatz zu kompetenten Sprechern nicht auf Fähigkeiten zurückgreifen können, die ihnen Zeit für die weitere Planung der Sprechhandlung geben (z.B. die Fähigkeit, Füllwörter, vorgefertigte Phrasen oder Satzwiederholungen anzuwenden). Daher fallen Denkpausen sprachlicher (dem Kind fällt die richtige Vokabel nicht ein) oder konzeptioneller Art (das Kind muss die weitere Sprechhandlung planen) deutlich mehr auf.

Das Kriterium *Redefluss* wird häufig als Gegenpart zu *accuracy*, also Sprachrichtigkeit verstanden (siehe auch Hingle und Linington 2005: 31). Damit soll einem Sprachverständnis, welches Sprache als Mittel zur Kommunikation versteht, entsprochen werden. Dies ist m. E. grundsätzlich positiv. Allerdings muss im Fremdsprachenunterricht der Grundschule genau geprüft werden, inwiefern „Redefluss“ als Kriterium für eine bestimmte Aufgabe geeignet ist.

b) Der Aussprachestandard

Im Rahmen meiner Forschungszyklen riet ich den Studierenden, auf eine korrekte Aussprache der Kinder zu achten. Bei der Frage, was eine korrekte Aussprache bedeutet, möchte ich mich auf die aktuellen Lehrpläne beziehen. Diese orientieren sich am RPMS-Standard (Received Pronunciation Modified Standard) (vgl. Drese 2007: 35). Er umfasst ein Englisch, das in seinen Varianten in Großbritannien, US-Amerika, Kanada, Australien oder Neuseeland gesprochen wird (vgl. ebd.: 35). Damit ist die Ausspracheschulung nicht mehr allein auf die früheren Standards des RP (einem britischen Englisch, das im Süd-Westen gesprochen wird) reduziert (vgl. ebd.: 35).

Trotz der Vorgabe des Aussprachestandards wurde in den Seminaren jedoch die Frage aufgeworfen, ob es Ziel sein kann, die Aussprache eines Sprachschülers an der eines Muttersprachlers zu messen. Die wenigsten Menschen können eine nahezu akzentfreie Aussprache in der Fremdsprache erreichen, trotzdem aber erfolgreich kommunizieren. Daher

153 Auszug eines Interviews mit einer Studierenden der Hauptstudie (WS 2007/2008) am 26.11.2008

rät Luoma, Aussprache unter dem Aspekt der kommunikativen Effektivität zu betrachten (vgl. Luoma 2004: 10).

Communicative effectiveness, which is based on comprehensibility and probably guided by native speaker standards but defined in terms of realistic learner achievement, is a better standard for learning pronunciation (ebd.: 10).

Im Falle der Ausspracheschulung von Grundschulkindern schließe ich mich jedoch Böttger an, nach dem die „Bedeutung von *message before accuracy* [...] in dieser frühen mündlichen Produktionsphase nicht wirksam [wird], da sich Defizite in diesem Bereich später zu Kommunikationshemmern ausweiten können“ (Böttger 2005: 107). Eine Orientierung an der Muttersprache geht m. E. aber dennoch zu weit. Mindt und Schlüter (2007: 69ff) nehmen bei der Diagnose der Aussprache daher eine Unterscheidung zwischen Lauten vor, welche die Verständlichkeit beeinträchtigen (z.B. die Reibelaute [ð] und [θ], Stimmhaftigkeit der englischen Konsonanten am Wortende, der Halbvokal [w], Vokal [æ] etc.) und solchen, die zu einer guten Aussprache gehören. Ein solcher Mittelweg ist m. E. sinnvoll.

Bei der Diagnose der Aussprache sollte außerdem nicht auf isolierte Laute geachtet werden (vgl. ebd.: 107), sondern auf den Zusammenhang von Wörtern oder Phrasen. Die Betonung von Wörtern, ihre Intonation und der Rhythmus ändern sich nämlich im Kontext von Sätzen und sind abhängig von den Inhalten, die vermittelt werden sollen (vgl. ebd.: 108).

c) Diagnose von mündlicher kommunikativer Kompetenz

Die von mir befragten Experten forderten, dass die Kommunikationsbereitschaft Hauptkriterium der Diagnose sein sollte. Ich möchte diese Forderung dahingehend bekräftigen, dass es beim Sprechen darum geht, Inhalte zu vermitteln (Willis 2003: 24). Aus diesem Grund wird in der Grundschule das Prinzip „*meaning before form*“ (ebd.: 24) angewandt. M.E. hätte dies die Konsequenz, dass in der Diagnosearbeit zwischen Äußerungen, welche die Vermittlung eines Inhaltes unterstützen, und solchen, die das nicht tun, unterschieden werden müsste. Umgekehrt müsste auch zwischen Fehlern, die das Gespräch nicht beeinflussen, und solchen, die den inhaltlichen Austausch erschweren, unterschieden werden. Eine solche Unterscheidung macht die Diagnosearbeit in den meisten Fällen aber äußerst komplex. In der Literatur werden zu diesem Problem keine praktikablen Lösungen angeboten und es fehlt „ein integriertes ganzheitlich-analytisches Bewertungsver-

fahren“ (Zydati 2005: 7). In ein solches msstn „gleichermaßen inhaltlich-kommunikative und sprachliche Kriterien einfließen“ (ebd.: 7).

Bzgl. der Frage, inwiefern in der Diagnosearbeit die mündliche Kommunikationsfähigkeit diagnostiziert werden kann, konnte ich den Studierenden also nur folgende Hilfestellungen geben: sie sollten generell versuchen, die Sprachhandlung hinsichtlich ihres kommunikativen Erfolgs zu betrachten. Dabei sollten sie prüfen, inwiefern ihre Diagnosekriterien geeignet waren, den kommunikativen Erfolg auch abzubilden. Denjenigen Diagnosekriterien, die sich dabei als geeignet erwiesen, sollten sie ein besonderes Gewicht verleihen. In einer Befragung, wie die Studierenden die Kommunikationsfähigkeit diagnostizierten, äußerten Studierende sich folgendermaßen:

Das hatten wir ja im DIALOG drin [...]. Im Dialog hatten wir dieses STIMMT es auch, was er da sagt, KANN er drauf ANTWORTEN. Bei dem Dialog haben wir wirklich noch mal ne extra Sparte gehabt, dass die „message“ auch rber kommen kann: Kann er drauf antworten, ist er kommunikationsfähig?¹⁵⁴

d) Umgang mit Grammatik

Learners grammar is handy for judging proficiency because it is easy to detect in speech and writing, and because the fully fledged grammars of most languages are well known and available for use as performance standards (Luoma 2004: 12).

Wie Luoma deutlich macht, ist die Diagnose von *Grammatik* vergleichsweise einfach. Meine Studierenden zeigten ebenfalls eine starke Tendenz dazu, in ihrer diagnostischen Arbeit unabhängig von der Aufgabe auf dieses Kriterium zurückzugreifen. Ob der Grund hierfür nun in der von Luoma genannten einfachen Handhabung liegt, oder ob dieses Verhalten auf die eigenen Erfahrungen der Studierenden als Schüler zurückgeht, kann in diesem Rahmen nicht geklärt werden. Es stellt sich aber die Frage, ob es sinnvoll ist, Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Grundschule zu diagnostizieren. Die Frage ist deshalb berechtigt, da Grundschüler zunächst auf vorgefertigte Wortgebilde (*chunks/phrases*) zurückgreifen. In diesem reproduktiven Stadium (siehe Seite 51ff) verwenden die Kinder diese Wortgebilde noch nicht auf eine grammatikalische Weise, sondern wie Vokabeln (vgl. Cameron 2004: 97f). Erst wenn die Schüler beginnen, diese Wortgebilde aufzubrechen und in andere Kontexte einzubauen, können sie unter grammatikalischen Gesichtspunkten betrachtet werden.

¹⁵⁴ Auszug eines Interviews mit einer Studierenden der Hauptstudie (WS 2007/2008) am 26.11.2008

Wenn ein Kind aber beginnt, vorgefertigte Wortgebilde aufzubrechen und umzufunktionieren, nutzt es Sprache kreativ. Dies ist ein Zeichen für einen positiven Spracherwerbsprozess. Auf den ersten Blick wirkt diese Phase aber nicht wie ein sprachlicher Fortschritt, sondern wie ein Rückschritt, denn mit ihr nimmt die Fehlerhäufigkeit eklatant zu. McKay mahnt daher:

Teachers and assessors need to understand that these creative errors are signals for growth rather than signs of non-learning. Assessment of grammar in these early stages of SLA must therefore be extremely cautious: there may be very little conscious awareness of the grammar within the language, both because of the use of chunks and because of limits in meta-linguistic awareness (McKay 2007: 194).

McKay sieht bei der Diagnose von Grammatik zu Recht die Gefahr, dass die Diagnosebehandlung einen kreativen Lernprozess blockieren kann (vgl. ebd.: 194). Das kann m. E. dann auftreten, wenn eine korrigierende Rückmeldung einen kreativen Umgang mit Sprache verhindert, weil die Kinder versuchen, Fehler zu vermeiden. McKay rät daher, in einem frühen Stadium des Spracherwerbs grammatikalische Fehler bewusst zu übersehen, solange der Inhalt der Botschaft vermittelt werden kann (ebd.: 194).

Cameron zufolge unterstützt ein solches Vorgehen aber das Erlernen einer korrekten Sprache nicht (Cameron 2001: 108). Grammatik wird nicht wie andere Bereiche intuitiv, sondern nur bewusst gelernt. Daher müssen Kinder auf bestimmte grammatikalische Phänomene aufmerksam gemacht werden (ebd.: 108).

M.E. sollte das Diagnosekriterium *Grammatik* aus den oben genannten Gründen mit Vorsicht eingesetzt werden, zumal hier zunächst geklärt werden muss, welche Bereiche der Grammatik (Satzstruktur, Zeiten etc.) konkret diagnostiziert werden soll. Die Diagnose darf auf keinen Fall dazu führen, dass das Kreativitätspotenzial der Kinder eingeschränkt wird. Ich halte daher auch ein direktes Feedback der Diagnoseergebnisse meist nicht für sinnvoll. Diagnoseergebnisse sollten hier vielmehr in die langfristige Unterrichtsplanung einfließen. Diese muss sich auch an der sprachlichen und kognitiven Reife der Kinder orientieren. Ab einem bestimmten kognitiven und sprachlichen Reifegrad macht es m. E. Sinn, grammatikalische Phänomene über bewusstmachende Verfahren¹⁵⁵ zu verdeutlichen. Hierzu äußert sich McKay folgendermaßen:

¹⁵⁵ Bewusstmachende Verfahren sind solche Verfahren, die den Kindern „Strukturen und Regularitäten der neuen Sprache“ (Dudek 2006: 75) deutlich machen. Damit soll „die Anwendung der Fremdsprache in neuen Situationen“ unterstützt werden und die Kinder dazu befähigt werden, „Sprache kreativ und produktiv zu nutzen und so eine größere Kommunikationsfähigkeit zu erlangen“ (ebd: 75).

As young learners progress in their language ability and in their cognitive maturity, observation and analysis can look more closely at their knowledge of their grammatical form at the sentence level and discourse level (McKay 2007: 194).

e) Diagnose von Satzstruktur

Wird die Satzstruktur wie ein Wortgebilde benutzt, entspricht ihre Betrachtung mehr dem Wortschatz. Wird die Satzstruktur aufgebrochen und die einzelnen Teile für den erforderlichen Kontext neu zusammengesetzt, so muss sie als ein grammatikalisches Phänomen betrachtet werden. Daher diskutiere ich das Diagnosekriterium *Satzstruktur* hier gesondert.

Wie wichtig das Erlernen von sprachlichen Strukturen für den Lernfortschritt in der Fremdsprache ist, macht z.B. Engel deutlich (vgl. Engel 2008: 36). Die Auswahl des Kriteriums *Satzstruktur* muss aber sehr genau dahingehend geprüft werden, ob es zu der gestellten Aufgabe passt. Eine Studierende hatte z.B. das Problem, dass sie die Fähigkeit des Kindes, eine bestimmte Satzstruktur anzuwenden, anhand ihrer Aufgabe kaum diagnostizieren konnte. Die Drittklässlerin verwendete sie nämlich nur ein einziges Mal, bevor sie in eine Aufzählung überging:

My fantasy animal has three green ears, six orange eyes, a blue nose, yellow face, yellow belly, two pink arms and four purple legs.¹⁵⁶

Unter dem Gesichtspunkt einer effektiven Kommunikation ging die Schülerin korrekt vor. Sie kommunizierte sogar besonders „rezipientenfreundlich“, denn sie übertrug auf eine einfache Art gut verständlich viel Information. Wahrscheinlich würde sie in ihrer Muttersprache ebenso vorgehen.

Bei der Diagnose von Satzstruktur ergab sich häufiger dieses Problem: Wenn Kinder sich darauf konzentrieren, Informationen auszutauschen, nutzen sie Strukturen nicht, weil der Informationsaustausch auch über Ein- oder Zwei-Wort-Sätze funktioniert.

Aus diesem Grund muss bei der Konzeption einer Diagnoseaufgabe m. E. darauf geachtet werden, dass sich die Anwendung von Strukturen auf eine natürliche Weise aus der Aufgabe heraus ergibt und so für das Kind sprachlich sinnvoll ist. Eine Möglichkeit wäre hier, einen Pool aus möglichen Strukturen anzubieten, damit das Kind die Beschreibung sprachlich gestalten kann. Wenn diese Voraussetzung gegeben ist, sollten die Kinder auch

156 Transkription eines Videobeispiels, das eine Studentin während der Hauptstudie (WS 2007/2008) erstellt hat

vor der Diagnose darüber informiert werden, dass der Lehrer in der Diagnose auf die Anwendung von verschiedenen Strukturen achten will.

14.2.4 Strukturierung von Diagnosebögen

Die Strukturierung eines Diagnosebogens sollte nach dem auf Seite 204f vorgestellten Prinzip erfolgen, wonach passende Kriterien für die Diagnoseaufgabe ausgewählt und für jedes Kriterium entsprechende Deskriptoren auf vier Niveaustufen entwickelt werden sollten. Eine solche Strukturierung stellte aber für die Studierenden eine große Herausforderung dar, weshalb ich in der Hauptstudie die Entwicklung der Diagnosebögen stärker als in der ersten und zweiten Pilotstudie lenkte. Damit wollte ich sichergehen, dass alle Seminarteilnehmer differenzierte und passende Diagnosebögen entwickeln konnten. Entscheidende Unterstützung bot hierzu die *a) Orientierung an einem geeigneten Modell* und zusätzlich die *b) Analyse verschiedener Diagnosebögen*.

a) Orientierung an einem geeigneten Modell

In der ersten und zweiten Pilotstudie stellte ich den Studierenden verschiedene Diagnosebögen vor, die sie als Modellgrundlage nutzen konnten. Die Auswahl führte aber nicht durchweg zu qualitativ hochwertigen Diagnosebögen; möglicherweise, weil die Studierenden die Qualitätsmerkmale der verschiedenen Bögen nicht erkannten. Daher traf ich für die Hauptstudie eine gezielte Vorauswahl und stellte ein Beispiel von Diehr¹⁵⁷ vor, das ich für besonders gelungen hielt. An diesem orientierten sich die Studierenden bei der Entwicklung eigener Diagnosebögen.

b) Analyse verschiedener Diagnosebögen

Zurückgreifend auf die beobachtete Schwierigkeit, dass die Studenten Qualitätsmerkmale guter Diagnosebögen nicht leicht erkennen, untersuchte ich gemeinsam mit den Studentinnen vorgefertigte Diagnosebögen auf die Frage hin, inwiefern sie im Unterricht einsetzbar sind.¹⁵⁸ Dabei arbeiteten die Studierenden Kriterien heraus, die einen guten Diagnosebogen ausmachen. An diesen Kriterien konnten sich die Studenten bei der Gestaltung eigener Diagnosebögen orientieren.

14.2.5 Organisation der Testsituation

Neben der Fähigkeit, Testinstrumente herstellen zu können, müssen Lehrer auch eine Testsituation entsprechend organisieren können. Die Experten betonten die Notwendigkeit, sich während

¹⁵⁷ Von Diehr habe ich den Diagnosebogen (Diehr 2005a) wegen seines klaren Aufbaus gewählt. Zusätzlich arbeiteten die Studierenden auch mit den von ihr ausgearbeiteten Niveaustufen (vgl. Diehr und Frisch 2006). Beides mussten die Studierenden aber für ihren Kontext überarbeiten und anpassen.

¹⁵⁸ Eine Unterrichtsskizze hierzu siehe Seite 378ff.

der Testphase auf einzelne Kinder zu konzentrieren.¹⁵⁹ Hierfür gibt es verschiedene Organisationsformen. So kann z.B. das Testkind innerhalb einer Gruppenarbeit oder während einer Klassenpräsentation diagnostiziert werden. Wichtig ist aber, dass die Lehrerin die Möglichkeit hat, sich auf ein einzelnes Kind zu konzentrieren (vgl. Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth 2009: 125). Die Wahl der Testsituation selbst muss ebenfalls dabei in der Diagnose berücksichtigt werden, weil sie das Testergebnis maßgeblich beeinflussen kann (vgl. Weinert und Schrader 1986: 18).¹⁶⁰ Wie wichtig es ist, eine *günstige* Testsituation herzustellen, macht McKay deutlich:

Opportunities for assessment of oral language will not automatically be available in the classroom. Oral language can take place only if the ‚pragmatic climate‘ (Cameron) of the classroom is right, that is if the classroom approach is one that encourages language use, where children are using language creatively to exchange meanings for particular purposes (McKay 2007: 189).

14.3 Beobachten

Gerade die Beobachtungskompetenz scheint in unseren Schulen im Argen zu liegen. Ohne eine intensive Beobachtung ist aber individuelle Förderung (und Forderung) nicht möglich (Paradies, Linser und Greving 2007: 15).

Das Beobachten spielt im Schulalltag eine wichtige Rolle. Der Lehrer nutzt die Beobachtung z.B., um festzustellen, ob Arbeitsanweisungen von den Schülern verstanden wurden. Dies erfolgt aber meist spontan. Die Beobachtung in der Diagnostik unterscheidet sich von solchen spontanen Beobachtungen durch „Planmäßigkeit“ (Köck 2004: 49). Planmäßigkeit wird erreicht, wenn „Zweck, Durchführung, Instrument, Berichtsform, Auswertungsmodus u.a.m. [...] exakt festgehalten werden“ (ebd.: 49). Um Fehler, die durch den Beobachter selbst entstehen, zu reduzieren, gehört zu einer „systematischen Beobachtung“ außerdem, dass die leitenden subjektiven Theorien des Beobachters aufgedeckt werden (vgl. ebd.: 50f). Außerdem müssen Verfahren und Schlussfolgerungen durch die Dokumentation für Dritte nachvollziehbar und überprüfbar gemacht werden (vgl. ebd.: 49).

Streng genommen bedient sich die auf Seite 204ff vorgestellte Methode des Testens ebenfalls einer Form der Beobachtung. Im Ausbildungsmodul unterschieden sich diese beiden Diagnoseverfahren aber durch das Diagnoseziel und den methodischen Ansatz. Das Ziel beim *Testen* war eine konkrete Lernstandserhebung, während das Ziel des *Beobachtens* darin lag, Voraussetzungen

¹⁵⁹ Auf eine solche organisatorische Vorbereitung weist z.B. auch Hochstetter hin (vgl. Hochstetter 2004: 4f).

¹⁶⁰ Bei der Herstellung einer günstigen Testsituation ist den Experten zufolge auch Transparenz wichtig. Diese wird z.B. auch von Legutke, Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth eingefordert (2009: 124).

oder Bedingungen für mündliche Leistungen zu erfassen. Methodisch erforderte das Testen eine explizit vorbereitete Aufgabe, die zu einer bestimmten Testsituation führt (die den Schülern mehr oder weniger bewusst ist), während das Beobachten in *natürlichen Situationen* stattfinden kann. Diese unterschiedlichen Schwerpunkte von Beobachten und Testen ermöglichen es, die Schüler mit ihren Fähigkeiten und Voraussetzungen aus verschiedenen Blickwinkeln kennen zu lernen.

14.3.1 Dokumentationsformen der systematischen Beobachtung

Im Rahmen des Ausbildungsmoduls setzte ich unterschiedliche Formen der systematischen Beobachtung ein, das Schreiben von a) *Beobachtungsprotokollen* und der Einsatz von b) *Beobachtungsbögen*.

a) Beobachtungsprotokoll

Das Schreiben von kurzen Beobachtungsprotokollen (ca. 10 Minuten) bietet eine Möglichkeit zur detaillierten Dokumentation von Verhaltensweisen. Meist wird dabei im Vorfeld ein Beobachtungsschwerpunkt festgelegt, der jedoch zunächst nur wenig eingegrenzt wird. Innerhalb eines Zeitfensters werden dann konkret beobachtbare Verhaltensweisen festgehalten.

Ein Beobachtungsprotokoll soll stets beschreiben und niemals werten oder interpretieren (vgl. Köck 2004: 49). So soll verhindert werden, dass es zu Auffassungsunterschieden „zwischen den tatsächlichen Ergebnissen in der Beobachtungssituation und im Nachvollzug“ (ebd.: 49) kommt. Dies gelingt am besten durch eine operationalisierte Form der Verhaltensbeschreibung (vgl. ebd.: 52), bei der „die Aktivitäten des Beobachteten in ihrem konkreten Ablauf und unter Beschränkung auf das tatsächlich sinnlich Wahrnehmbare“ (ebd.: 52) dargestellt werden.

Durch ein Zeitraster, das auf die Sekunde genau festgelegt werden kann, wird dargestellt, wann und wie oft bestimmte Verhaltensweisen aufgetreten sind. In der Beschreibung wird festgehalten, in welcher Form diese Verhaltensweisen aufgetreten sind. Im Anschluss an ein Beobachtungsprotokoll wird eine Kurzzusammenfassung und eine vorläufige Auswertung erstellt. Auch hier soll nur beschrieben werden. Werden über einen längeren Zeitraum mehrere Beobachtungsprotokolle erstellt, so erfolgt zudem eine Gesamtzusammenfassung, in der auch Entwicklungsverläufe abgebildet werden können. Aus den gesammelten Daten können dann Schlussfolgerungen gezogen werden. Alle Unterlagen sollten hierfür aber stets übersichtlich geordnet zur Verfügung stehen, da sie das Basismaterial für den Nachvollzug von Verhaltensweisen und -entwicklungen sind (vgl. ebd.).

b) Beobachtungsbogen

Beobachtungsbögen lenken die Wahrnehmung des Beobachters auf bestimmte Beobachtungsschwerpunkte, die im Vorfeld festgelegt wurden. In der pädagogischen und sonderpädagogischen Literatur lassen sich eine Reihe bereits ausgearbeiteter Beobachtungsbögen finden. Ähnlich wie bei den Diagnosebögen zum Testen, können auf diesen Bögen die beobachteten Verhaltensweisen unterschiedlichen Niveaus zugeordnet werden. Diese Niveaus können wiederum auf unterschiedliche Weise (Skalierungsformen¹⁶¹) dargestellt werden (siehe Seite 205). Welche Skalierungsform angemessen ist, muss im Einzelfall geprüft werden. M.E. können aber verbale Skalierungsformen (solche, die Wörter oder Sätze nutzen, um ein Niveau zu beschreiben) das Niveau klarer definieren als z.B. Skalierungsformen, die nur mit Zahlen arbeiten. Hier gilt es, ähnlich wie beim Testen, eine Sprache zu wählen, welche die positiven Aspekte bzw. die Fähigkeiten und nicht die Defizite hervorhebt.

Auch sollten wichtige Beobachtungen, die außerhalb des Rasters liegen, durch die Konzeption des Bogens nicht unterdrückt werden, weshalb m. E. hier wie beim Testen eine Spalte für Bemerkungen eingerichtet werden sollte (siehe hierzu auch Bohl 2006: 71).

Herausforderungen und unterstützende Maßnahmen im Bereich *Erstellen eines Beobachtungsbogens*

Beobachtungsprotokolle und Beobachtungsbögen unterscheiden sich, wie auf Seite Seite 216f gezeigt, grundlegend in ihrer Handhabung. Daher machten die Studierenden sehr unterschiedliche Erfahrungen mit diesen Diagnosewerkzeugen: In der Regel hatten die Studierenden keine Probleme, Beobachtungsprotokolle einzusetzen und anzuwenden. Dabei ermöglichte der Einsatz eines Beobachtungsprotokolls einen sehr offenen Zugang zu den Abläufen und Verhaltensweisen der Kinder im Klassenzimmer. Vor dem Hintergrund dieses offenen Zugangs muss man die Anwendung der Beobachtungsprotokolle für die erste „Orientierungsphase“ der Studierenden als besonders zielführend einschätzen. Die Arbeit mit Beobachtungsbögen war wesentlich schwieriger als die mit Protokollen. Die Herausforderung ergab sich durch den a) *Umfang möglicher Beobachtungsbereiche* und durch b) *wenige fremdsprachliche Äußerungen der Kinder im Unterricht*. Eine Lösung zu diesen Schwierigkeiten fand ich in der Hauptstudie durch *das Eingrenzen*

¹⁶¹ Bohl unterscheidet hier z.B. erstens die verbale Skala zu Häufigkeiten (immer, häufig, gelegentlich, selten nie), zweitens die verbale Skala zur Intensität (sehr sicher, sicher, teilweise sicher, unsicher, sehr unsicher), drittens die biopolare Dreierskalierung (-, 0, +), viertens die numerische Skala (1,2,3,4,5,6), fünftens die biopolare Viererskalierung (-2,-1,+1,+2) und sechstens die Skala zu Begriffspolen (vgl. Bohl 2006: 70).

und Präzisieren des Beobachtungsbereiches und durch kritisches Analysieren modellhafter Beispiele.

a) Umfang möglicher Beobachtungsbereiche

In den Pilotstudien arbeiteten die Studentinnen bei der Entwicklung ihres Beobachtungsbogens nach einem Modell von Ledl (2003). Mit Hilfe dieses Bogens sollten die Studenten die persönlichen und kontextbezogenen Voraussetzungen für das Sprechen beobachten (siehe Seite 177f). Ledl führt einen umfangreichen Beobachtungskatalog an, der nach bestimmten Themen (z.B. Wahrnehmungsbereich, sprachlicher Bereich, kognitiver Bereich, etc.) gegliedert ist. Mir erschien dieser Beobachtungskatalog brauchbar, weil er sehr detailliert mögliche Beobachtungsschwerpunkte illustriert.

In der ersten Pilotstudie griffen die Studierenden bei der Erstellung ihrer eigenen Beobachtungsbögen bestimmte Themen aus Ledls Beobachtungskatalog heraus und bearbeiteten sie nach einem ähnlichen Schema. Allerdings war im Nachhinein dieser Beobachtungskatalog wegen seines sonderpädagogischen Schwerpunkts viel zu umfangreich und differenziert. M.E. hatte dies u.a. zur Folge, dass durch die Vielzahl der möglichen Beobachtungsschwerpunkte dem eigentlichen Ziel der Beobachtung der persönlichen und kontextbezogenen Voraussetzungen für das Sprechen insgesamt zu wenig Beachtung geschenkt wurde, weil sich die Studentinnen auch auf eine Vielzahl von Verhaltensweisen konzentrierten, die wenig mit der mündlichen Sprachkompetenz zu tun hatten.

b) Wenige fremdsprachliche Äußerungen im Unterricht

In der zweiten Pilotstudie sollte der Einsatz von Beobachtungsbögen verstärkt zur Erfassung der mündlichen Sprachkompetenz genutzt werden. Anders als beim Testen unterrichteten die Studentinnen bei der Beobachtungstätigkeit aber nicht selbst, sondern hospitierten im Unterricht der verantwortlichen Lehrerin. Diese Form der Beobachtung scheiterte aber an den zu kurzen und zu seltenen Schüleräußerungen im Unterricht.¹⁶²

Diesen Herausforderungen begegnete ich folgendermaßen:

¹⁶² Hier bestätigten sich die durch die DESI-Studie herausgearbeiteten Mängel des Fremdsprachenunterrichts, wonach die Lehrkraft im Durchschnitt deutlich mehr spricht als alle Schüler zusammen. Es bestätigte sich auch, dass in den kurzen Zeiträumen, in denen Schüler im Unterricht dann doch zu Wort kommen, der Redeanteil aus vorwiegend kurzen oder unvollständigen Sätzen besteht (vgl. DESI 2006).

Eingrenzen und Präzisieren des Beobachtungsbereiches

In der Hauptstudie verlagerte ich das Ziel des Beobachtens wieder schwerpunktmäßig auf das Erfassen der persönlichen und kontextbezogenen *Voraussetzungen*, riet den Studierenden aber, in der Orientierungsphase die Beobachtung der mündlichen Sprachkompetenz zu versuchen, um sich ein vorläufiges Bild zu den Fähigkeiten der Kinder machen zu können, auf dessen Grundlage die weitere Planung von Unterricht und Testentwicklung erfolgen könnte. Zur Beobachtung des Verhaltens wählte ich diesmal einen Beobachtungsbogen von Köck (2004: 173). Dieser erschien mir durch seine Klarheit und Kürze passender als der Beobachtungsbogen von Ledl. Auch war er dazu geeignet, Beobachtungen über einen längeren Zeitraum hinweg festzuhalten.

Kritisches Analysieren modellhafter Beispiele

Neben dem Einsatz von schulpädagogischen Beobachtungsbögen analysierte ich mit den Studierenden mögliche Skalierungsformen unterschiedlicher Beobachtungsbögen zur Fremdsprachendidaktik, damit die Studierenden den generellen Aufbau von Beobachtungsbögen kritisch betrachten lernen und selbst passende Beobachtungsbögen entwickeln konnten. Als Grundlage hierzu dienten mir Beispiele von Mindt und Wagner (2007: 132ff). Besonderen Wert legte ich im Rahmen der Hauptstudie darauf, dass die Studentinnen die verschiedenen Ebenen der Inferenz verstehen lernten (siehe Seite 220). Diese Unterscheidung ist m. E. die Grundlage für diagnostisches Arbeiten schlechthin. Daher baute ich auch die Struktur des Lernerprofils (siehe Seite 185) so auf, dass die Studenten auf unterschiedlichen Ebenen der Inferenz arbeiten mussten und so die Unterscheidung üben konnten.

Beobachtungsfähigkeit durch die Wahrnehmungsschulung in der Praxis

Von allen drei Diagnoseinstrumenten (Testen, Beobachten, Befragen), mit denen die Studenten im Ausbildungsmodul gearbeitet haben, erscheint mir die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Beobachtung am schwierigsten zu sein. Zwar können über ein Ausbildungsmodul Strategien erlernt werden, die helfen, eine Beobachtung systematisch aufzubauen und kritisch zu reflektieren. Die Wahrnehmungsfähigkeit aber, welche die Qualität einer Beobachtung ausmacht, wird m. E. nur durch entsprechendes „Metawissen“ (Kretschmann 2003: 13) (siehe Seite 23) und sehr viel praktische Übung verbessert. Im Ausbildungsmodul konnten die Studenten ihre Wahr-

nehmungsfähigkeit zwar anhand von Beispielen¹⁶³ üben, indem sie für bestimmte Phänomene sensibilisiert wurden. Um aber eine gute allgemeine Beobachtungskompetenz zu erlangen, reicht der Besuch eines Ausbildungsmoduls m. E. nicht aus. Das Gebiet der Beobachtung ist hierfür zu umfangreich. Daher muss die Wahrnehmungsfähigkeit während des gesamten Studiums immer wieder gezielt geschult werden.

14.3.2 Aspekte systematischer Beobachtung

a) Beobachtung und die Frage der Inferenz

Die Frage nach der Inferenz spielt für die Beobachtung eine wichtige Rolle (siehe Seite 188). Aussagen auf der Ebene hoher Inferenz können nicht unmittelbar getroffen werden, da sie nicht direkt beobachtbar sind. Sie lassen sich nur über den Weg vieler kleiner *konkreter* Situationen und Indikatoren (mit niedriger Inferenz) zusammensetzen (vgl. ebd.: 62). Für die Diagnosearbeit hat dies folgende Konsequenz: Endergebnisse und Schlussfolgerungen einer Diagnose bewegen sich häufig auf der Ebene hoher Inferenz. Damit die Lehrkraft aber in ihrer Aussage glaubwürdig ist, müssen hochinferente Schlussfolgerungen auf niedriginferente Daten zurückführbar sein. Damit hier ein Nachvollzug möglich ist, ist eine sorgfältige Durchführung der Diagnose notwendig, durch die der Vorgang der Schlussfolgerung genau belegt werden kann.¹⁶⁴

b) Die Lehrerrolle als Beobachter

In einem schulischen Kontext ist eine systematische Beobachtung meist eine „aktiv teilnehmende Beobachtung“ (Köck 2004: 56). Der Lehrer tritt also gleichzeitig als Lehrender und als Beobachtender auf. Diese Doppelrolle „bedeutet Einschränkung und Erweiterung der Beobachtungsmöglichkeiten zugleich“ (ebd.: 56). Eingeschränkt werden die Beobachtungsmöglichkeiten dadurch, dass mit der Verantwortung für den Unterricht eine ausschließliche Konzentration auf das Beobachten nicht möglich ist. Häufig sind die Beobachtungsphasen sehr kurz und die Beobachtungen unvollständig (vgl. ebd.: 56). Erweitert werden die Beobachtungsmöglichkeiten aber dadurch, dass der Lehrer „*durch sein Mitleben im Beobachtungsfeld Bedingungsbeziehungen, Verhaltensentwicklungen und den zu Beobachtenden in der Gesamtheit seines Verhaltens*“ eher wahrnehmen und würdigen kann“ (ebd.: 57) als ein Außenstehender. Jedoch besteht hier die Gefahr, dass die Beobachtung durch das Eingebundensein stark subjektiv gefärbt ist. Daher ist ne-

¹⁶³ Hier handelt es sich größtenteils um Videomaterial, das von den Studierenden selbst vorgestellt wurde.

¹⁶⁴ Der Schritt von einer niedrig inferenten Ebene zu einer hoch inferenten wurde im Lernerprofil über das Befund-Analyse-Schema systematisch vollzogen. Dabei beschränkte sich dieses Vorgehen nicht nur auf die Beobachtung, sondern auf alle diagnostischen Vorgänge. Explizit thematisiert wurde es aber im Rahmen einer Sitzung zum Thema *Beobachten*.

ben dem systematischen und transparenten Vorgehen auch eine kritische Selbstdistanz ein wichtiger Aspekt der diagnostischen Beobachtung.

14.4 Befragen

Die von mir befragten Experten forderten, dass Lehrerinnen in der Lage sein sollten, Kinder in die Diagnose einbeziehen zu können (siehe Seite 136). Diese Forderung der Experten hatte auch Konsequenzen für die Wahl und Entwicklung der Diagnoseinstrumente. Neben Verfahren, die eine Außenperspektive auf den Gegenstand zulassen, werden damit auch introperspektivische Verfahren (Verfahren, welche die Innenperspektive auf einen Gegenstand deutlich machen) notwendig. Im Rahmen der diagnostischen Arbeit verleihen solche Verfahren der Lehrerin Einblicke in Bereiche, die von außen nicht oder nur geringfügig zugänglich sind, wie z.B. allgemeine Einstellungen, Erfahrungen und Ansichten der Kinder. In diesem Kontext verfolgte daher das Befragen das Ziel, *Einflussfaktoren auf die mündliche Lernleistung des Kindes* feststellen zu können und gab damit ähnlich wie das Diagnoseinstrument *Befragen* Einblick in die persönlichen und kontextgebundenen Voraussetzungen des Sprechens.

Unter dem zusammenfassenden Begriff *Befragen* werden in dieser Studie verschiedene Subtypen introperspektivischer Verfahren vorgestellt. Hierzu gehören die Methode des Spiegeln, das Interview und die Befragung zu Selbsteinschätzungsbögen. Ähnlich wie das Testen und Beobachten unterliegt das diagnostische Befragen bestimmten Vorgaben. Von alltäglichen Gesprächen unterscheiden sich diagnostische Befragungsmethoden „durch die Abklärung des diagnostischen Ziels“, durch „die Planung der Fragestellungen“, die „Auswertung der Antworten“ und durch eine durch „die Theorie geleitete Kontrolle des ganzen Ablaufs“ (Ingenkamp und Lissmann 2008: 103).¹⁶⁵

Im Rahmen meiner Studie arbeitete ich mit drei verschiedenen Formen des Befragens: dem *Spiegeln*, dem *leitfadengestützten Interview* und dem *Befragen mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen*.

¹⁶⁵ Introperspektivische Verfahren wie das Befragen haben in der diagnostischen Literatur einen festen Platz, wie z.B. bei Ingenkamp und Lissmann (2008) oder Hesse und Latzko (2009). Im Schulalltag gewinnen sie durch die Einführung des Portfolios oder durch Verfahren der kommunikativen Validierung allmählich an Bedeutung. Winter (2008), Bohl (2006) und Bohl (2008) stellen z.B. Möglichkeiten ihres Einsatzes im schulischen Alltag vor.

14.4.1 Spiegeln

Die Gesprächsmethode des *Spiegels*, wie sie in dieser Studie genutzt wird, kommt aus der Supervision. Im spiegelnden Verfahren wird eine Außenperspektive mit einer Innenperspektive verglichen und dient daher der kommunikativen Validierung. Die „[k]ommunikative Validierung ist eine Methode, um sich der Gültigkeit einer Interpretation durch Kommunikation mit den Betroffenen zu vergewissern“ (Mayring 2002: 112, zit. nach Altrichter und Posch 2007: 206). Wird hier z.B. eine Übereinstimmung zwischen der Perspektive des befragten Schülers und der interpretierenden Lehrerin gefunden, kann dies als ein Hinweis auf die Gültigkeit der Interpretation angesehen werden (vgl. Altrichter und Posch 2007: 206).

Ein spiegelndes Verfahren ist für beide Seiten bereichernd: Die Perspektive des Kindes kann dem Lehrer helfen, die vorherige Beobachtung genauer einzuordnen. Dem Kind wiederum wird Interesse an seiner Sicht der Dinge signalisiert.

14.4.2 Leitfadengestütztes Interview

Während das Spiegeln vertiefende Hinweise auf eine *konkret* beobachtete Lernsituation geben kann, kann eine Befragung in Form eines leitfadengestützten Interviews Aufschluss über die *allgemeinen* Voraussetzungen für das Sprechen geben.

Eine Befragung erfordert, bedingt durch die Zielgruppe, viel Geschick und Einfühlungsvermögen. Im folgenden Abschnitt werde ich mich auf Delfos (2004) beziehen, die sich intensiv mit verschiedenen Formen des Befragens von Kindern auseinandergesetzt hat. Delfos widmet sich auch der Problematik des Machtgefälles zwischen Erwachsenem und Kind. Dieses Machtgefälle kann dazu führen, dass der Erwachsene das Gespräch stark dominiert (vgl. Delfos 2004: 68). Auch haben Erwachsene und Kinder in einem Gespräch oft nicht dieselben Interessen (vgl. ebd.: 68). Die Bereitschaft, sich auf ein Gespräch einzulassen, ist bei Kindern viel stärker von persönlichen Eigenschaften (z.B. psychosoziale Entwicklung, Charakter, die generelle Kommunikationsbereitschaft) abhängig als bei Erwachsenen. Damit ein Interview mit Kindern gelingen kann, ist es Delfos zufolge daher besonders wichtig, ideale „Kommunikationsbedingungen“ (ebd.: 77) zu schaffen und günstige „Gesprächstechniken“ (ebd.: 77) einzusetzen.

Ideale Kommunikationsbedingungen können m. E. über eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber dem Kind geschaffen werden. Dabei signalisiert die Lehrerin sowohl Interesse an der Person des Kindes als auch ein inhaltliches und emotionales Verstehen dessen, was es im Ge-

sprach sagt. Eine ähnliche Augenhöhe vermittelt Delfos zufolge hierbei das Gefühl, gleichberechtigt zu sein (vgl. ebd.: 77). Eine Gesprächsposition schräg gegenüber oder nebeneinander unterstützt ein solches Gefühl der Gleichberechtigung (vgl. ebd.: 82). Geschickt eingesetzter Blickkontakt (ebd.: 80) und die Körpersprache sind für den Gesprächsverlauf wichtig (vgl. ebd.: 168ff). Bei längeren Gesprächen sollte der natürliche Bewegungsdrang von Kindern berücksichtigt werden. Daher ist es häufig sinnvoll, die Kinder neben der Befragung malen oder spielen zu lassen (vgl. ebd.: 92ff).

Das Sprachniveau muss grundsätzlich dem Alter des Kindes angemessen sein, weshalb Fremdwörter oder komplexe Satz- oder Fragestellungen vermieden werden sollten (vgl. ebd.: 161).

Maßgeblich für den Gesprächsverlauf ist eine ausgewogene Abfolge von geschlossenen und offenen Fragen. Geschlossene Fragen lassen nur Kurzantworten zu, geben dem Kind aber zunächst Sicherheit (vgl. ebd.: 161). Geschlossene Fragen können im weiteren Gesprächsverlauf außerdem dazu genutzt werden, die Interpretation des Gesagten nochmals zu überprüfen oder zusammenzufassen (vgl. ebd.: 161).

Offene Fragen ermöglichen es dem Kind, umfangreiche Antworten zu geben und so stärker die Verantwortung für das Gespräch zu übernehmen. Für Interviews sind sie besonders wertvoll, da sie zu einem reichen Informationsfluss führen können (vgl. ebd.: 157). Allerdings benötigen die Kinder für die Beantwortung offener Fragen Gesprächssicherheit (vgl. ebd.: 157). Günstig ist es daher, wenn die Einführungsfragen geschlossen und leicht zu beantworten sind und dann ein Wechsel zu offenen Fragestellungen erfolgt (vgl. ebd.: 143, 157). Bei der Wahl von offenen Fragen muss hierbei der Grad der Offenheit beachtet werden. Wurden die Fragen zu offen gestellt, sind die Kinder überfordert, weil sie nicht wissen, worauf die Lehrkraft hinaus will. Auch Wie- und Warum-Fragen sind für Kinder häufig schwer zu beantworten, weshalb sie oft ebenfalls zu Kurzantworten (vgl. ebd.: 156) führen.

Unbedingt vermeiden sollte der Lehrer Suggestivfragen. Suggestivfragen lenken Kinder auf bestimmte Antworten. Gerade jüngere durchschauen diese Art der Manipulation nicht und geben auf die Frage meist die suggerierte Antwort (vgl. ebd.: 23, 161).

Kindern fällt es oft schwer, das Thema der Befragung im Blick zu behalten, besonders dann, wenn der gewünschte Effekt des freien Erzählens eintritt. Hier ist es Aufgabe der Lehrerin, die Kinder zu den gewünschten Themen zurückzuführen, ohne dabei die Motivation zu beeinträchtigen. Dies kann z.B. über Metakommunikation erfolgen. Metakommunikation (Reden über das

Gespräch selbst) ist eine sehr wichtige Gesprächsführungstechnik, die verschiedene Funktionen bei Kinderinterviews übernimmt. Sie verdeutlicht den Kindern die Intention des Gesprächs (vgl. ebd.: 99) und kann Rückmeldung zum Gesprächsverlauf geben, z.B. wenn die Lehrerin ein Nachlassen der Gesprächsmotivation bemerkt (vgl. ebd.: 101f). Außerdem kann mit Hilfe dieser Technik das Kind dazu ermutigt werden, eigene Meinungen und Perspektiven darzulegen (vgl. ebd.: 98). Dies ist wichtig, da Kinder sich häufig „aufgrund ihrer Egozentrik nur unzureichend vorstellen, was in einem anderen vorgeht“. Sie haben vielmehr „bei vertrauten Personen das Gefühl, der andere sei über alles informiert, was sie selbst wissen“ (ebd.: 91).

Beendet wird ein Interview mit einem positiven Abschluss. Dieser entlässt das Kind mit einem guten Gefühl und veranlasst es, auch das nächste Mal zu kooperieren.

Bei der Auswertung von Kinderinterviews ist nach Delfos das „interpretierende Ergänzen“ einer der größten, aber auch häufigsten Fehler (ebd.: 69). Es kann z.B. auftreten, wenn die Lehrerin versucht, Defizite, die z.B. aufgrund einer ungeschickten Gesprächsführung entstanden sind, auszugleichen (vgl. ebd.: 69).

14.4.3 Befragung mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen

Die „Befragung mit Selbsteinschätzungsbögen“ verlief im Rahmen des Ausbildungsmoduls ähnlich wie ein leitfadengestütztes Interview. Allerdings hatte hier das Kind im Vorfeld über den Einsatz eines Selbsteinschätzungsbogens die Möglichkeit, sich zu bestimmten Themengebieten in Ruhe Gedanken zu machen. Dies ist besonders bei komplexen Themengebieten (z.B. Lernstrategien oder Einschätzung der eigenen Kompetenzen bzw. des Kompetenzzuwachses) von Vorteil, da die Kinder weniger spontan als vielmehr gründlich überlegt antworten können. Auch erhält das Gespräch für das Kind schon im Vorfeld einen abschätzbaren Rahmen.

Während des Gesprächs dienen die Selbsteinschätzungsbögen dem Kind als eine visuelle Unterstützung, um seine Gedanken zu ordnen.¹⁶⁶ Sie bilden außerdem eine Diskussionsgrundlage, gerade dann, wenn das Kind sich seiner Einschätzung nicht sicher ist oder sich aus der Sicht des Lehrers falsch einschätzt. Wichtig für eine gelingende Befragung mit Selbsteinschätzungsbögen ist neben den oben bereits erwähnten Faktoren (Atmosphäre, Gesprächstechniken) allerdings die

¹⁶⁶ Die Idee, Befragungen mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen durchzuführen, entstand aus den Erfahrungen zur Aufgabenentwicklung. Hier war deutlich geworden, dass Kinder ihr Gespräch anhand eines Gerüsts besser planen können.

Qualität des Bogens. Die Konzeption muss für die Kinder gut verständlich sein und darf nicht zu Missverständnissen oder sozial erwünschten Antworten führen.

In der fremdsprachendidaktischen Literatur lassen sich Selbsteinschätzungsbögen zu allgemeinen Themen finden, wie z.B. Einschätzung der eigenen Lernstrategien, die bei guter Qualität meist problemlos eingesetzt werden können. Andere, die z.B. den Lernzuwachs innerhalb einer Unterrichtseinheit abfragen, müssen aber vom Lehrer selbst erstellt und auf den Unterrichtskontext angepasst werden.

Herausforderungen und unterstützende Maßnahmen im Bereich *Interviewführung*

In der ersten und zweiten Pilotstudie lernten die Studierenden Verfahren des Spiegeln und der Interviewführung (siehe Seite 221) kennen. In der Hauptstudie nahm ich neben diesen Verfahren auch die Befragung in Kombination mit Selbsteinschätzungsbögen dazu. Ich sah darin eine gute Möglichkeit, Befragungen zu den persönlichen und kontextbezogenen Voraussetzungen des Sprechens besser vorzustrukturieren. Außerdem wurde m. E. auch für die Kinder die Befragung vereinfacht, weil sie sich auf das Gespräch vorbereiten konnten.

Befragungen, die auf der Grundlage von Selbsteinschätzungsbögen durchgeführt wurden, konnten die Studierenden problemlos bewältigen. Häufig entwickelten sich hieraus sehr interessante Gespräche mit den Kindern, z.B. über die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Die Studierenden entwickelten für diese Art der Befragung teilweise eigene Selbsteinschätzungsbögen oder griffen auf die im Seminar vorgestellten Beispiele zurück.

Die Leitfadeninterviews waren für die Studierenden eine größere Herausforderung als das Befragen mit Selbsteinschätzungsbögen. Den Studierenden fiel besonders der Einsatz von geschickten Fragestellungen sowie die Technik des „aktiven Zuhörens“ (Delfos 2004: 73) schwer. Es gelang ihnen nicht im ausreichenden Maße, geschickt auf die Antworten der Kinder einzugehen und gute Anschlussfragen zu finden, ohne das Ziel des Interviews aus den Augen zu verlieren (vgl. hierzu Fallstudien Seite 304). Da die Studierenden über das Ausbildungsmodul zwar über umfangreiches theoretisches Wissen zu Interviewtechniken verfügten, aber Schwierigkeiten bei der konkreten Umsetzung hatten, wählte ich als lernunterstützende Maßnahme die Methode des Rollenspiels.

Das Rollenspiel¹⁶⁷ eignete sich, um das Führen von Leitfadeninterviews während der Seminarveranstaltung zu üben. Die Studierenden schlüpften hierzu in verschiedene Lehrer- und Schülerrollen. In der Rolle der Lehrerin sollten sie während des Interviews eine günstige Atmosphäre schaffen und einen angemessenen Blickkontakt halten. Außerdem sollten sie eine gute Gesprächsführung einüben; also üben, ein Gespräch geschickt einzuleiten, geeignete Fragestellungen (geschlossene/offene Fragen) zu wählen, Metakommunikation gezielt einzusetzen und einen guten Abschluss für das Gespräch zu finden.

Zunächst übten die Studentinnen die Interviews in Kleingruppen. Abschließend wurden diese Interviews aber auch im Plenum durchgeführt. Auch in der Plenumsphase war im Vorfeld nie klar, welchen Schülertypus die Lehrerin interviewen würde. Kommilitonen, die nicht in das Rollenspiel eingebunden waren, erhielten Beobachtungsaufträge, um später ein produktives Feedback geben zu können.

Auf die Äußerungen der Studentinnen zu den Erfahrungen, die sie im Rahmen dieser Seminareinheit im Seminar und in der Praxis machten, werde ich in der fallübergreifenden Betrachtung (siehe Seite 302) eingehen. Vorwegnehmend möchte ich aber eine Studentin aus der Hauptstudie zitieren. Sie hatte durch die Einheit *Befragen* Fähigkeiten erworben, die sie auch im Fremdsprachenunterricht wieder verwenden konnte, wenn es darum ging, das Sprechen durch die Form der Fragestellung zu unterstützen:

Ich profitierte von der Einheit „Fragetechniken“ übrigens nicht nur für die Interviews, sondern auch für den Englischunterricht. Ich setzte Fragen jetzt viel bewusster ein und merkte, wie ich durch die Art der Fragestellung meine Schüler zu größeren Redebeiträgen motivieren konnte.¹⁶⁸

167 Ich entwickelte hierzu verschiedene Rollenkarten, die Informationen zu Schülern mit unterschiedlichen Charakteren und Voraussetzungen enthielten.

168 Auszug aus der schriftlichen Reflexion einer Studentin der Hauptstudie (WS 2007/2008)

15 Seminareinheiten und deren Umsetzung

Im Folgenden werde ich einen Überblick über die Seminareinheiten des Ausbildungsmoduls geben und anschließend exemplarisch eine Seminareinheit in ihrer methodisch-didaktischen Umsetzung vorstellen. Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, sämtliche Seminareinheiten ausführlich darzustellen. Der Leser kann sich aber über den Hergang der anderen Sitzungen ein Bild verschaffen, indem er die tabellarischen Planungsskizzen im Anhang nachliest (siehe Seite 378). In diesen Skizzen ist das Ziel der Seminareinheit, die verwendete Literatur und der Verlauf detailliert festgehalten.

15.1 Überblick über die Seminareinheiten in der Hauptstudie

Die folgende Tabelle zeigt die thematisch gegliederten Seminareinheiten der Hauptstudie. Jede der u.g. Fragestellungen hat den Umfang von einer bis drei Seminarsitzungen eingenommen.¹⁶⁹

| |
|--|
| Sprechaufgaben: |
| 1. Was macht eine gute kommunikative Sprechaufgabe aus? |
| Testen: |
| 1. Welche konkreten fremdsprachlichen Erwartungen zu einer Aufgabe habe ich an die Kinder? Wie formuliere ich diese Erwartungen? |
| 2. Wie plane und organisiere ich einen Test zur mündlichen Sprachkompetenz meiner Schüler? |
| 3. Wie erstelle und handhabe ich Diagnosebögen für einen Test? |
| 4. Inwiefern kann ich kommerzielle Beobachtungs-/Beurteilungsbögen einsetzen? |
| Befragen: |
| 1. Wie befrage ich Kinder für diagnostische Zwecke richtig? |
| 2. Wie befrage ich Kinder mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen für diagnostische Zwecke richtig? |
| Beobachten: |
| Wie kann ich mögliche beeinflussende Faktoren von Leistung beobachten? |

Die Seminareinheiten sind nach Diagnoseinstrumenten geordnet, welche die Studenten im Rahmen des Ausbildungsmoduls kennen lernen sollten. Jede Einheit formulierte ich anhand von Fragen, mit denen Lehrerinnen bei der Diagnosearbeit im Fremdsprachenunterricht der Grundschule konfrontiert werden. Am Ende der Seminareinheiten sollten die Studierenden Antworten auf die-

¹⁶⁹ Eine Auswahl an Unterrichtsskizzen ist auf Seite 378 zu finden.

se Fragen gefunden haben und konkretes Material zur Hand haben, mit dem sie in der Schulpraxis diagnostisch tätig werden können.

Bei der Betrachtung der oben dargestellten Seminareinheiten mag der Eindruck entstehen, dass durch den Versuch, diese möglichst praxisorientiert auszurichten, andere wichtige diagnostische Themen vernachlässigt wurden, z.B. Themen, die zu einem kritischen Umgang mit Diagnostik führen, wie z.B. Fragen zur Güte, zum Geltungsbereich oder zur Fehlervermeidung, sowie die Thematisierung von Verfahren, die es ermöglichen, Schüler aktiv in ihren Lernprozess einzubeziehen, z.B. durch Feedback. Tatsächlich habe ich diese Themen aber nicht ausgeschlossen, sondern in die oben genannten Seminareinheiten integriert. Dies ist notwendig, weil sie einen hohen Abstraktionsgrad haben. Nur in der direkten Verknüpfung mit praktischen Beispielen können z.B. Diagnosefehler deutlich gemacht werden. Auch reicht es nicht, diese wichtigen Themen einmal anzusprechen und sie dann ruhen zu lassen; sondern sie müssen im Laufe des Semesters immer wieder besprochen werden und zwar am besten anhand von Fragestellungen oder Beispielen, welche die Studierenden selbst aus der Schulpraxis mitgebracht haben.¹⁷⁰

15.2 Exemplarische Darstellung einer Seminareinheit

Mit einer detaillierteren Darstellung einer ausgewählten Seminareinheit¹⁷¹ zum *Testen* werde ich die auf Seite 166 dargelegte methodische Umsetzung einer handlungs- und erfahrungsorientierten Methodik illustrieren. Auch werde ich zeigen, wie ich Teilbereiche zum Thema *Testen* (siehe Seite 204) in einer solchen Seminareinheit praktisch vermittelt habe. In dieser Seminareinheit lassen sich die Phasen *Erfahrung*, *Reflexion* und *Anwendung* im Rahmen eines Experiments gut aufzeigen.¹⁷²

¹⁷⁰ In der ersten Pilotstudie hatte ich diese Einsicht noch nicht. So entwickelte ich eine Sitzung zum Thema *Wahrnehmung und Wahrnehmungsfehler*. Ich stellte aber fest, dass sich ein solches Thema viel besser in andere Themen integrieren lässt als es separat zu behandeln, denn ohne eine solche Integration fehlt eine Verknüpfung zu konkreten Fragen aus der Praxis. Damit verbleibt es auf einer theoretischen Ebene.

¹⁷¹ Ich spreche hier von Seminareinheit und nicht Seminarsitzung, weil dieses Thema in der Kompaktphase behandelt wurde und sich daher nicht am üblichen neunzig-minütigen Rahmen einer Seminarsitzung orientierte.

¹⁷² Andere Themen, wie *Was macht eine gute kommunikative Sprechaufgabe aus?* oder auch *Wie befrage ich Kinder für diagnostische Zwecke richtig?* hätten sich auch sehr gut als exemplarische Seminareinheit geeignet. Ich habe mich für diese entschieden, weil das Testen eine der wichtigsten, aber auch eine der schwierigsten diagnostischen Verfahren ist.

a) Ziel der Seminareinheit

Ziel war, dass die Studierenden geeignete Diagnosebögen¹⁷³ für das Testen (siehe Seite 204) entwickeln und anwenden können. Dabei sollten sie den Sinn solcher Diagnosebögen begreifen und wissen, wie Diagnosebögen praktikabel zu gestalten sind. Hierfür sollten sie für eine gegebene Aufgabe passende Bewertungskriterien auswählen, Deskriptoren erstellen und entsprechende Niveaustufen entwickeln können. Eine entsprechende Kompetenzbeschreibung hierzu siehe Seite 166.

b) Produkt der Aufgabensequenz

Im Laufe der Seminareinheit entwickelten die Studierenden einen Diagnosebogen für ein bestimmtes Beobachtungskriterium, wie z.B. Aussprache, Wortschatz etc. In Anlehnung an Luoma (2004) wurde dieses Kriterium über Deskriptoren auf unterschiedlichen Niveaustufen beschrieben. Gewählt wurden vier Stufen. Die Deskriptoren wurden als *can-do*-Statements formuliert. Da mehrere Gruppen jeweils einen anderen Diagnosebogen erstellten, standen den Seminarteilnehmern am Ende der Einheit mehrere Diagnosebögen zu verschiedenen Kriterien zur Verfügung. Aus diesen Beispielen sollten die Studierenden in einer darauffolgenden Seminareinheit einen Diagnosebogen mit mindestens drei verschiedenen Beobachtungskriterien entwickeln. Die Qualität der entwickelten Diagnosebögen wurde zunächst in Gruppenarbeit und später auch durch mich überprüft.

Der methodische Verlauf der Aufgabensequenz über die Phasen Erfahrung, Reflexion und Anwendung – ein Wechselspiel:

In dieser Seminareinheit leitete ich die Studierenden dazu an, die mündliche Sprachkompetenz eines Schülers einzuschätzen. Hierzu führte ich mit ihnen ein Experiment durch: In der Phase der *Erfahrung* beobachteten die Studierenden einen Viertklässler,¹⁷⁴ der anhand eines Videobeispiels ein australisches Tier präsentierte:

¹⁷³ Der Begriff Diagnosebögen wurde von mir gewählt, um ihn von den Beobachtungsbögen, welche im Themenbereich *Beobachten* entworfen werden, abzugrenzen und deutlich zu machen, dass der Bogen hier für das Testen eingesetzt wird.

¹⁷⁴ Dieser Viertklässler beschrieb im Rahmen einer Präsentation ein australisches Tier, mit dem er sich im Vorfeld intensiv beschäftigt hatte, und daher m. E. sehr gute sprachliche Fähigkeiten mitbrachte.

My name is Michael. I have the dingo. The dingo's animal group is mammals. The dingo is a mammal. The habitat of the dingo is Australia, the forest. The enemies..., dingos have not enemies, but humans. The dingo eats rats, birds, kangaroos, sheeps, ähm, farm animals... plants... The body parts of a dingo, the dingo have a sand yellow and, and black or golden brown [hide?]. The special features of a dingo, the features of a dingo, äh the features and äh... of a wolf and and a wild dog. The dingo cl[i:]mes trees. Mehr fällt mir nicht ein.

Zunächst sollten die Studenten diesen Schüler ohne weitere Vorgaben spontan einschätzen. Sie sollten sich dabei an der bekannten Notenskala eins bis sechs orientieren.¹⁷⁵ Die Ergebnisse sammelte ich auf einer Folie. Auf dieser entstand eine Übersicht darüber, wie die Leistung des Schülers in diesem ersten (intuitiven) Verfahren eingeschätzt wurde. Das Ergebnis dieses Verfahrens zeigte eine sehr hohe Varianz in der Notengebung, denn es wurden die Noten eins bis vier vergeben. Insgesamt errechnete ich einen Durchschnittswert von 2,6.¹⁷⁶

Diese hohe Varianz führte zu einer Phase der *Reflexion*, die ich mit die Frage einleitete, wie das diagnostische Verfahren präziser gestaltet werden könnte. In einer kurzen Gruppenarbeit diskutierten die Studierenden daraufhin folgende Fragen:¹⁷⁷

- a) Welche Kompetenzen müssen die Kinder mitbringen, um diese Aufgabe bewältigen zu können? (Kompetenzbeschreibung)
- b) Was könnten die Kinder in der Aufgabe sagen? (Erwartungshorizont)
- c) Auf welche einzelnen sprachlichen/kommunikativen Aspekte könnte man achten? (Diagnosekriterien)

Mit der Beantwortung der letzten Frage (c) sammelten die Studierenden gezielt geeignete Diagnosekriterien (wie z.B. Aussprache, Redefluss, Wortschatz), mit denen nun Schwerpunkte für die Diagnose gesetzt werden konnten.

In einer weiteren Phase der *Erfahrung* beobachteten die Studierenden nun die Schülerpräsentation mit Hilfe der herausgearbeiteten Kriterien in einem zweiten Durchlauf. Dabei konzentrierten sie sich ausschließlich auf nur ein ausgewähltes Kriterium.¹⁷⁸ Nach der Beobachtung der Schülerpräsentation erhielten die Studierenden etwas Zeit, um das beobachtete Kriterium zu benoten

¹⁷⁵ Ich orientierte mich dabei an der Idee, die Studierenden zunächst, wie C. Becker es formuliert, „aus dem Bauch heraus“ (Becker, C. 2006: 44) diagnostizieren zu lassen und so eine durchaus im Schulgeschehen praktizierte Form zu demonstrieren.

¹⁷⁶ Ronja schildert ihre Erfahrung hierzu sehr eindrücklich, siehe Seite 261.

¹⁷⁷ Diese Fragen knüpften an die vorangegangene Seminareinheit an: *Welche konkreten fremdsprachlichen Erwartungen zu einer Aufgabe habe ich an die Kinder? Wie formuliere ich diese Erwartungen?*

¹⁷⁸ Da es weniger Kriterien als Studierende waren, konzentrierten sich immer zwei bis drei Studierende gleichzeitig auf ein gleiches Kriterium. Sie tauschten sich aber hinsichtlich der Notengebung nicht untereinander aus, so dass eine unterschiedliche Beurteilung z.B. von Wortschatz möglich gewesen wäre.

(die Skala war wieder 1-6). Dann wurden die Einschätzungen der Studierenden wieder zusammengetragen, auf einer Folie dokumentiert und der Durchschnitt der Benotung ausgerechnet. Dieses Mal errechnete ich einen Durchschnittswert von 1,6.¹⁷⁹

Es erfolgte eine erneute *Reflexionsphase*, die mit einer Diskussion zu folgender Frage eingeleitet wurde:

Vergleichen Sie das erste mit dem zweiten Ergebnis! Wie können Sie sich diesen Unterschied erklären?

Im Rahmen der Diskussion beschrieb eine Studierende dieses Phänomen folgendermaßen:

Vorher habe ich immer nur auf das geachtet, was nicht geklappt hatte. Mir sind da besonders die Fehler aufgefallen. Jetzt – ich hatte das Kriterium „Wortschatz“ – ist mir aufgefallen, was der schon alles für schwierige Wörter verwendet, wie z.B. „special features“ oder „mammal“. Das hat mich echt beeindruckt. Deshalb habe ich ihm jetzt auch eine eins gegeben. Vorher hatte ich das aber gar nicht bemerkt, sondern nur gesehen, dass er z.B. nicht so flüssig spricht und auch einige grammatikalische Fehler gemacht hatte.¹⁸⁰

Diese Aussage illustriert sehr deutlich, dass die komplexe Kompetenz *Sprechen* erst anhand verschiedener Teilaspekte bzw. Diagnosekriterien diagnostizierbar wird, weil diese Kriterien helfen, die Wahrnehmung zu lenken. Damit wird es auch möglich, Fähigkeiten besser zu erkennen. In der Diskussion wurde aber auch deutlich, dass nicht alle Diagnosekriterien für die Aufgabe gleichermaßen geeignet waren. So zeigte sich z.B., dass das Diagnosekriterium *Wortschatz* in dem vorgestellten Beispiel ein besonders wichtiges war. Der Schüler hatte sich nämlich einen enormen Wortschatz im Vorfeld angeeignet, um das Tier beschreiben zu können. Hierbei fiel besonders die Verwendung von spezifischen Ausdrücken wie z.B. *mammal*, *special features*, *habitat* auf. Das Diagnosekriterium *Grammatik* war dagegen weniger geeignet. Zum einen war dieser Aspekt nicht genauer definiert¹⁸¹ und zum anderen achtete der Schüler bei der Beschreibung nicht explizit auf grammatikalische Korrektheit. Dennoch gelang es ihm, das Tier verständlich und detailliert zu beschreiben. Gemäß dem Grundsatz *message before accuracy* muss also kritisch überlegt werden, welchen Stellenwert das Kriterium Grammatik hier haben darf.

¹⁷⁹ Dieses Phänomen ist zwar noch nicht wissenschaftlich untersucht, es hat sich aber in allen Seminaren, die ich im Anschluss an diese Hauptstudie gehalten habe, wiederholt gezeigt: oft sogar mit einem noch größeren Unterschied in der Notengebung zwischen dem ersten und dem zweiten Durchgang. Immer wurde der Schüler im zweiten Durchgang besser bewertet.

¹⁸⁰ Äußerung einer Studentin zum Testverfahren am 11.10.2007

¹⁸¹ Das Kriterium Grammatik erfordert eine genauere Definition darüber, welcher Bereich der Grammatik gemeint ist. Handelt es sich z.B. um die korrekte Anwendung von Zeiten oder um die von Satzstrukturen, usw.

Nachdem die Studierenden mögliche Beobachtungskriterien herausgearbeitet und den Nutzen der einzelnen kritisch betrachtet hatten, eröffnete ich einen dritten Schritt mit der Frage, was eine Notenskala eins bis sechs konkret bedeutet, und zeigte, dass die einzelnen Stufen eine klare Definition benötigen.

Nun sollten die Studierenden in einer Phase der *Anwendung* in Gruppen (diese ordneten sich nach der jeweiligen Teilkompetenz, die im Vorfeld beobachtet worden war) Deskriptoren entwickeln. Um die Komplexität der Ausarbeitung und spätere Handhabung zu reduzieren, erstellten die Studierenden aber nicht sechs, sondern nur vier Niveaus.¹⁸² Zur Orientierung erhielten sie ein Modell ausgearbeiteter Niveaustufen mit passenden Deskriptoren von Diehr und Frisch (2006).¹⁸³ Nachdem die Niveaustufen zu den jeweiligen Teilkompetenzen fertig entworfen worden waren, tauschten die Gruppen ihre Entwürfe aus.¹⁸⁴

In einer neuen Phase der *Erfahrung* erhielten die Studierenden dann den Auftrag, auf der Basis der neu entwickelten Diagnosebögen mit entsprechenden Niveaustufen wiederum einen Schüler zu beurteilen.¹⁸⁵ Allerdings sollten die Studierenden jetzt weniger auf den Schüler selbst achten als vielmehr darauf, inwiefern es ihnen gelang, die beobachteten Kompetenzen mit Hilfe des Diagnosebogens einzuordnen. Dabei war es wichtig, dass die Deskriptoren des Diagnosebogens gut verständlich waren und dass es zwischen den einzelnen Stufen weder Überschneidungen noch Lücken gab.¹⁸⁶

Im Anschluss erfolgte wieder eine Phase der *Reflexion*. Hierfür setzten sich die Gruppen, welche die Entwürfe miteinander getauscht hatten, zusammen und gaben Auskunft darüber, wie es ihnen gelungen war, das Kind anhand der Deskriptoren einzuschätzen. Dabei sollten sie diskutieren, inwiefern Formulierungen und Abgrenzung gelungen waren und inwiefern diese noch verbessert

182 Das Erstellen von Deskriptoren ist schwierig und aufwendig. Ich halte es aber trotzdem für sinnvoll, weil die Studierenden in die Lage versetzt werden, Diagnoseinstrumente selbst zu erstellen. Darüber hinaus bin ich der Überzeugung, dass die Studierenden sich durch die praktische Erfahrung, die sie beim Prozess einer solchen Erstellung und Anwendung machen, auch Erfahrungswissen darüber aneignen, was gutes Diagnosematerial ausmacht. Damit wird es ihnen m. E. wiederum auch leichter fallen, fremdes Material zu analysieren.

183 Diehr und Frisch (2008) verwenden allerdings fünf Niveaustufen und nicht vier.

184 Ein solcher Austausch wird z.B. auch von Luoma empfohlen: „Another check might be to see how well two raters agree with each other“ (Luoma 2004: 80).

185 Für diese Phase wurde den Studierenden ein anderes Videobeispiel gezeigt. Ich wählte ein neues Videobeispiel aus derselben Seminareinheit (*Australian animal*), weil wir bereits viel über das vorangegangene Beispiel gesprochen hatten. Eine Einschätzung wäre hier möglicherweise weniger anhand des Diagnosebogens erfolgt als vielmehr anhand der vorangegangenen Erfahrungen. Dadurch wären aber möglicherweise Fehler in den Diagnosebögen nicht so sehr aufgefallen. Der Schüler in diesem Beispiel war aber von seiner sprachlichen Leistung her ähnlich gut.

186 Deshalb konnten die Studierenden das Videobeispiel zweimal anschauen.

werden könnten. Zuletzt bekamen die Studentinnen Zeit, die entwickelten Entwürfe nochmals zu überarbeiten. Diese überarbeitete Version wurde anschließend von mir kontrolliert und auf die Lernplattform Stud.IP gestellt. Dort stand sie allen Seminarteilnehmern als Modell für die spätere Diagnosearbeit in der Schule zur Verfügung.

In einer abschließenden Phase wurden die wichtigsten Erkenntnisse zur Auswahl von Kriterien und zur Gestaltung von Niveaustufen und Deskriptoren zusammengetragen und auf Folie festgehalten.

16 Konzeption des Ausbildungsmoduls: Zusammenfassung

Folgende Grafik zeigt zusammenfassend die Konzeption des Ausbildungsmoduls. Sie baut auf drei Bausteinen auf: den Prinzipien, den Aufgaben und den Diagnoseinstrumenten:

| Prinzipien | Aufgaben | Instrumente |
|-------------|--------------|-------------|
| Ref. Praxis | LP | Testen |
| KDH | Präsentation | Beobachten |
| Ziel/Frage | Reflexion | Befragen |
| Team | | |

Abbildung 4: Konzeption des Ausbildungsmoduls (A. Weh)

Die Prinzipien bilden den generellen methodischen und organisatorischen Rahmen des Ausbildungsmoduls. Sie setzen sich zusammen aus der *reflektierten Praxis (Ref. Praxis)* der *kritischen diagnostischen Herangehensweise (KDH)*, der *ziel- und fragegeleiteten diagnostischen Herangehensweise (Ziel/Frage)* und der Arbeit im *Team*.

Das Prinzip der *reflektierten Praxis* basiert auf einem engen Zusammenspiel zweier Handlungsfelder: der Hochschule und der Schule. Anhand dieses Zusammenspiels werden die Studierenden dazu angeregt, systematisch über die eigenen diagnostischen Handlungen und Erfahrungen nachzudenken. Praktische Erfahrungen aus der Schulpraxis werden demnach in die Hochschulsitzungen und theoretische Erkenntnisse der Hochschulausbildung in die Schule getragen und kritisch betrachtet. Das Prinzip der *reflektierten Praxis* geht einher mit dem ERA-Prinzip. Es strukturiert die Seminarsitzungen gemäß den Phasen *Erfahrung*, *Reflexion* und *Aktion* und regt die Studierenden bereits während des Kurses zu einem kritisch-reflektierten Umgang mit eigenen diagnostischen Handlungen und Entscheidungen an, und bereitet die Studierenden so auf mögliche Frage- und Problemstellungen der Schulpraxis vor.

Das Prinzip der *reflektierten Praxis* bildet den organisatorischen Rahmen für das zweite Prinzip einer *kritischen diagnostischen Herangehensweise (KDH)*. *KDH* soll eine selbstkritische Wahrnehmung der eigenen Professionalität als diagnostizierende Person unterstützen. M.E. stellen ne-

ben hermeneutischen Fähigkeiten besonders auch Wissen über mögliche Fehlerquellen, sowie die Fähigkeit einer kritischen Einschätzung testtheoretischer Gütekriterien für die eigene diagnostische Arbeit eine wichtige Grundlage dar.

Das dritte Prinzip der *ziel- und fragegeleiteten diagnostischen Herangehensweise (Ziel/Frage)* führt die Studierenden über den Weg sorgfältig ausgewählter Fragestellungen zu einer konzentrierten Auseinandersetzung mit der diagnostischen Praxis. Dabei sollen Ergebnisse der diagnostischen Arbeit aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, um auch Zusammenhänge zwischen Leistungen und deren Voraussetzungen herstellen zu können.

Das vierte Prinzip *Arbeit im Team* unterstützt das zweite Prinzip der *KDH*, da die Teilnehmer diagnostische Ergebnisse mit Teammitgliedern vergleichen und diskutieren können und sich so die Möglichkeit einer *kommunikativen Validierung* eröffnet. Die gemeinsame Entwicklung diagnostischer Ziele und Fragestellungen durch die Teamarbeit unterstützt gleichzeitig auch das *Ziel/Frage-Prinzip*.

Die drei umfassenden Aufgaben strukturieren die praktische Tätigkeit der Seminarteilnehmer. Das Erstellen eines *Lernerprofils (LP)* stellt mit seiner schriftlichen Dokumentation eine umfangreiche diagnostische Aufgabe dar, in der Diagnoseergebnisse zu ausgewählten Profilkindern gesammelt werden. In der *Präsentation* stellen die Studierenden die Ergebnisse ihrer diagnostischen Tätigkeit vor. Dabei konzentrieren sie sich, entsprechend des *Ziel/Frage* Prinzips, auf bestimmte Problem- und Fragestellungen. Die *Reflexion* dient einer schriftlich-reflektierenden Betrachtung des gesamten diagnostischen Ausbildungsprozesses am Ende des Semesters und bildet ein wichtiges Werkzeug, um das *KDH-Prinzip* zu unterstützen.

Testen, Beobachten und Befragen, stellen entscheidende Diagnoseinstrumente dar, die bei der Erstellung eines Lernerprofils zum Einsatz kommen. Die Studierenden erlernen diese Instrumente im Rahmen des Prinzips *einer reflektierten Praxis* im Seminar und wenden sie praktisch in der Schule an. Die Ergebnisse werden im Lernerprofil aufgeführt. Die Anwendung aller drei Diagnoseverfahren soll zu einer triangulativen Auswertung der gewonnenen Diagnoseergebnisse führen und damit zu einem in sich stimmigeren Bild des Schülers, entsprechend des *Ziel/Frage-Prinzips*.

Das *Lernerprofil (LP)* ist die entscheidende Aufgabe des Ausbildungsmoduls, weshalb ich es hier noch einmal genauer grafisch darstellen möchte. Es stellt quasi die organisierende Mitte dar,

durch die sämtliche diagnostischen Schritte, die die Studierenden durchführen und erlernen sollen, vereint werden.

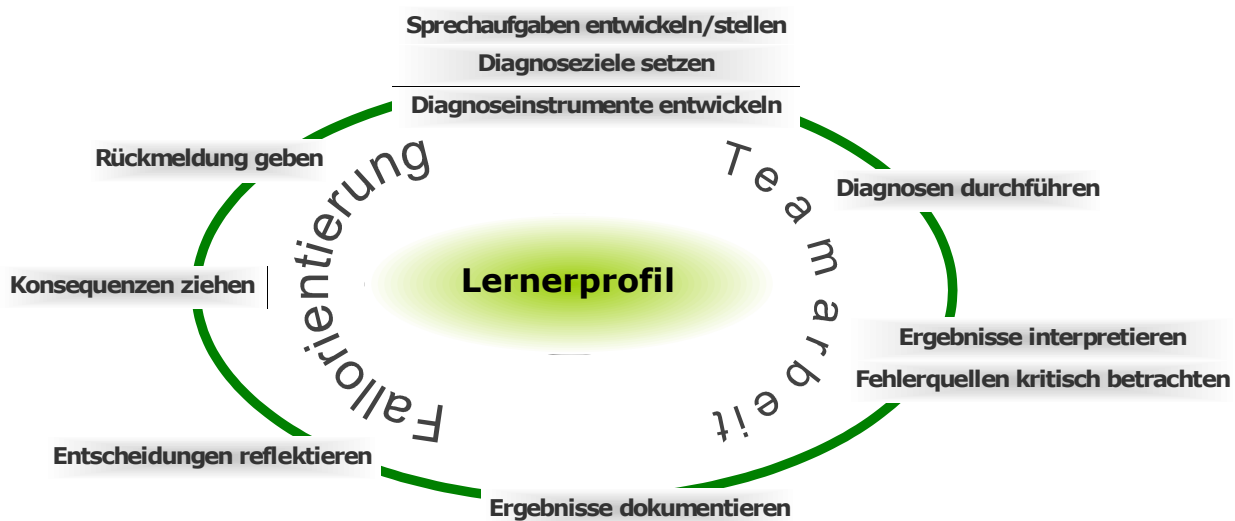


Abbildung 5: Lernerprofil (A. Weh)

Inwiefern dieser Ansatz tatsächlich effektiv war bzw. was zu seinem Erfolg oder auch Misserfolg beigetragen hat, werde ich im nächsten Kapitel untersuchen.

D Fallstudien: Abschließende Überprüfung des Ausbildungsmoduls

17 Planung und Ablauf der Fallstudien

17.1 Entwicklung der Fragestellungen

Die Fallstudien als ein Teil der Aktionsforschung widmen sich der zweiten Forschungsfrage dieser Arbeit:

Wie können zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte der Grundschule im grundständigen Studium diagnostische Kompetenzen erlernen?

Mit dieser Frage betrachte ich nun also die Konzeption des Ausbildungsmoduls der Hauptstudie, die ich durch die Aktionsforschung entwickelt hatte. Zur Beantwortung dieser Frage ziehe ich jetzt nicht mehr wie im Teil C (*Ausbildungsmodul*) vorwiegend meine Erfahrungen heran, die ich in der Auseinandersetzung mit den Inhalten und Methoden sowie mit den Teilnehmern gemacht habe. Vielmehr konzentriere ich mich hier auf drei Teilnehmerinnen und stelle damit nun deren Perspektive in den Vordergrund.

Zunächst werde ich mich in einer *fallübergreifenden Betrachtung* (siehe Seite 253) der Konzeption des Ausbildungsmoduls widmen und der Forschungsfrage nachgehen: *Inwiefern hat die Konzeption des Ausbildungsmoduls die Studentinnen beim Erwerb von diagnostischen Kompetenzen aus ihrer Sicht unterstützt?* Bei dieser Frage gehe ich davon aus, dass die Teilnehmerinnen selbst am besten einschätzen können, was sie beim Erwerb von diagnostischen Kompetenzen unterstützt bzw. behindert hat.¹⁸⁷ Bei der Überprüfung der Konzeption des Ausbildungsmoduls betrachte ich jeweils die Kernbereiche der Konzeption (die Prinzipien, die Aufgaben und die Dia-

¹⁸⁷ Über den Weg der Daten-Triangulation (siehe Seite 154) habe ich die Perspektive der Studentinnen mit meiner Perspektive vergleichen können. Bei dem Vergleich von Aussagen der Teilnehmerinnen und den Ergebnissen meiner Materialanalyse ergaben sich keine widersprüchlichen Ansichten. Eine allgemeine Beurteilung der diagnostischen Kompetenzen, die die Studierenden im Ausbildungsmodul erworben haben, habe ich aber nicht vornehmen können. Für eine solche Beurteilung hätte ich eine geeignete Beurteilungsgrundlage benötigt. Das von mir entwickelte Kompetenzmodell eignet sich als Beurteilungsgrundlage nicht, da neben den herausgearbeiteten Kriterien auch verschiedene Niveaus hätten entwickelt werden müssen, nach denen der Grad der Kompetenz (weniger-höher) für bestimmte Teilbereiche überprüft werden kann. Dies war aber nicht Ziel meiner Arbeit. Das Kompetenzmodell wurde konzipiert, um eine Grundlage für die inhaltliche und methodische Konzeption des Ausbildungsmoduls zu bilden. Die Entwicklung eines Kompetenzmodells, das zur Beurteilung von diagnostischen Kompetenzen geeignet ist, muss weiteren Forschungsarbeiten vorbehalten bleiben. Das von mir entwickelte Kompetenzmodell kann hierfür eine gute Grundlage abgeben.

gnoseinstrumente) und arbeite hier die Ansichten der Teilnehmerinnen zu diesen Kernbereichen anhand der Aussagen heraus, die fallübergreifend zu finden waren.

Anschließend werde ich in einer individuellen Fallbetrachtung folgender Frage nachgehen: *Inwiefern waren die im Ausbildungsmodul erlernten diagnostischer Kompetenzen¹⁸⁸ für die Teilnehmerinnen nachhaltig,¹⁸⁹ so dass sie auf diese im weiteren Studium oder Berufsleben wieder zurückgreifen konnte.*

17.2 Datenerhebungsinstrumente

Fallstudien sind dazu geeignet, möglichst viele Variablen und deren Verhältnis zueinander zu betrachten (vgl. Grau 2001: 67), weil sie sich z.B. sehr intensiv mit einzelnen Personen auseinandersetzen. Damit die vielen Variablen allerdings erfasst werden können, bedarf es einer Vielzahl von Datenerhebungsinstrumenten (vgl. Cohen et al. 2010: 254), weshalb eine Fallstudie normalerweise multimethodisch angelegt werden sollte (vgl. Lamnek und Krell 2010: 273). Dies hat zwei Gründe: Zum einen wird die Fallstudie überhaupt erst durch den multimethodischen Ansatz realisierbar (vgl. ebd.: 273), denn man geht davon aus, dass manche Facetten des Falls erst durch die Methodenvielfalt erfasst werden können, da verschiedene Datenerhebungsinstrumente möglicherweise auch unterschiedliche Informationen zu diesem Fall zusammentragen können. Zum anderen kann die Methodentriangulation zumindest eine relative Gewähr dafür bieten, dass Methodenfehler erfasst und verhindert werden (vgl. ebd.: 273).

Auch in der Aktionsforschung ist „die weitestmögliche Integration unterschiedlicher Methoden [...] oberster Leitsatz“ (Heinze 2001: 84). Wichtig bei der Auswahl des Erhebungsinstrumentariums ist aber im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes besonders, dass „die Kommunikativität und Natürlichkeit der Erhebungssituation“ (Lamnek und Krell 2010: 275) beachtet wird: Nur so kann das erhobene Material „Authentizität“ (ebd.: 275) beinhalten.

Im Falle meiner Studie sollte Authentizität der Erhebungsinstrumente durch Teilnehmerorientierung (siehe Seite 68) und Kommunikativität erreicht werden. Allwright und Hanks (2009) zufolge zeichnet sich gute Forschung durch eine sinnvolle Verbindung von forschendem und methodisch-didaktischem Vorgehen aus (vgl. Allwright und Hanks 2009: 154). So dienten auch in mei-

188 Grundlage für die Auswahl der zu erlernenden Kompetenzen war das Kompetenzmodell (siehe Seite 140f).

189 Aufgrund der Notwendigkeit, die Abgabeversion meiner Arbeit für die Veröffentlichung zu kürzen, stelle ich nur einen ausgewählten Teilbereich meiner individuellen Fallbetrachtung dar. Da es Ziel meines Ausbildungsmoduls war, nachhaltige Lernprozesse anzustoßen, konzentriere ich mich auf Äußerungen zur Nachhaltigkeit. Die persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen werden auf Seite 245ff beschrieben.

ner Studie die meisten Datenerhebungsinstrumente nicht nur der Forschung, sondern waren auch gleichzeitig Aktivitäten, die den Lernprozess der Studierenden unterstützen sollten, weshalb ich hier von *teilnehmerorientierten* Erhebungsinstrumenten spreche. Um eine ergiebige Datengewinnung zu ermöglichen, wurden neben diesen teilnehmerorientierten Erhebungsinstrumenten zusätzlich noch weitere Erhebungsinstrumente (Fragebogen und Leitfadeninterviews) eingesetzt.

Folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der Erhebungsinstrumente. Diese werden in *teilnehmerorientierte* und *weitere Erhebungsinstrumente* unterteilt dargestellt:

| teilnehmerorientierte Erhebungsinstrumente (Doppelfunktion Aktivität/Erhebungsinstrument) | weitere Erhebungsinstrumente |
|---|--|
| (a) Eingangsaufgabe (b) Lernerprofile (c) Hausarbeit/Zulassungsarbeit (d) Schriftliche Reflexion (e) Präsentationen (f) Forum (g) Eingangstest/Ausgangstest | (a) Testfragebogen (b) Zwei retrospektive Leitfadeninterviews |

Neben der Teilnehmerorientierung waren auch nicht-teilnehmerorientierte Instrumente wichtig, insbesondere die retrospektiven Leitfadeninterviews. Neben den anderen introspektiven Verfahren (z.B. Eingangsaufgabe, schriftliche Reflexion) waren sie eine weitere Möglichkeit, die Studentinnen selbst zu Wort kommen zu lassen. Wie wichtig die Einbeziehung der Sichtweise der Forschungssubjekte¹⁹⁰ zu ihren eigenen Lernprozessen ist, hebt Grau (2001: 68) hervor: Gerade diese introperspektivische Vorgehensweise kann „einen wichtigen Beitrag zum Theoriebildungsprozess liefern“ (Grau 2001: 67) und die „Rückkopplung theoretischer Erkenntnisse an die Praxis, insbesondere die Praxis der Lehrerbildung“ (Grau 2001: 68), ermöglichen.

Grundsätzlich ermöglichte die Zusammenstellung dieser Datenerhebungsinstrumente unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand und damit eine Triangulation.

¹⁹⁰ In der Aktionsforschung spricht man von Forschungssubjekten und nicht von Forschungsobjekten. Aktionsforschung bricht nämlich mit „dem Handlungs- und Kommunikationsverbot objektivistischer Forschung, indem sie den kooperativen Dialog zwischen forschenden und erforscht werdenden Subjekten zu etablieren versucht“ (Heinze 2001: 85). Mayring schreibt hierzu: „Die von der Forschung Betroffenen sind innerhalb von Handlungsforschung nicht Versuchspersonen, Objekte, sondern Partner, Subjekte“ (Mayring 2002: 50).

17.2.1 Beschreibung der teilnehmerorientierten Erhebungsinstrumente

a) Eingangsaufgabe

Die Abgabe der Eingangsaufgabe (Pre)¹⁹¹ war für die Studenten die Eingangsvoraussetzung für das Ausbildungsmodul. Sie stellte eine Form der schriftlichen Befragung der Seminarteilnehmer zu ihren bisherigen schulischen Erfahrungen bezüglich des Stellenwerts des Mündlichen und bezüglich der Lernstandsdiagnose der mündlichen Sprachkompetenz dar. Der Datenumfang betrug ca. zwei Seiten. Neben der Darstellung der eigenen Erfahrungen beschrieben die Studierenden auch ihre Vorstellungen, wie eine Leistungsdiagnose der mündlichen Sprachkompetenz in der Grundschule aussehen könnte.

b) Lernerprofil

Das Lernerprofil (LP) ist eine größere schriftliche Aufgabe, welche die Studierenden während des Ausbildungsmoduls und im Anschluss daran erarbeiteten (siehe Seite 183). Als Datenmaterial ist das Lernerprofil insofern interessant, als hier diagnostische Entscheidungen der Studierenden verdeutlicht werden. Bei der Arbeit am Lernerprofil beschäftigten sich die Studierenden z.B. mit verschiedenen Themenbereichen, denen sie sich über bestimmte Fragestellungen näherten. Sie mussten dabei nach einer vorgegebenen diagnostischen Schrittfolge vorgehen (Befund, Analyse, Zusammenfassung, Anhang). Das ist insofern sinnvoll, als in den Lernerprofilen z.B. deutlich wird, wie die Studierenden ihre diagnostischen Beobachtungen sammeln, darstellen, anschließend analysieren und zusammenfassen. Hierbei war besonders der Bereich Analyse interessant. In der Analyse mussten die Studierenden die zuvor gesammelten Befunde (Daten zu Beobachtungen, Befragungen, Tests etc.) analysieren und dabei zeigen, inwiefern sie in der Lage waren, sensibel und aufmerksam Phänomene wahrzunehmen und z.B. durch das Zurückgreifen auf die Theorie diagnostisches Wissen zu analysieren.

c) Zulassungsarbeit/Hausarbeit

Die Hausarbeit (H) bzw. Zulassungsarbeit (Z) mit ihrer Vorüberlegung (LPV) zum Lernerprofil muss in enger Verknüpfung mit den Lernerprofilen betrachtet werden. In diesem Teil wird der theoretische Rahmen, in den die Lernerprofile gestellt wurden, schriftlich dargelegt. Die Studentinnen entwickeln hier ihre diagnostische Forschungsfrage, stellen ihren Forschungsansatz dar und beschreiben außerdem das jeweilige Forschungssetting.¹⁹²

¹⁹¹ Die in Klammern gestellten Buchstaben sind das Kürzel für die spätere Darstellung der Daten. Eine tabellarische Übersicht zu den Kürzeln ist auf Seite 253 zu finden.

¹⁹² Das Schreiben einer Hausarbeit (H) war für alle Studenten verbindlich. Die umfangreiche Zulassungsarbeit (Z) (auch Examensarbeit genannt) verfassten nur solche Studentinnen, die sich auf ihr Examen vorbereiteten.

d) Schriftliche Reflexion

Die schriftliche Reflexion (R) wurde von den Studierenden nach Abschluss des Ausbildungsmoduls verfasst. Eine wichtige Grundlage für diese Reflexion bildeten u.a. die Rückmeldungen, welche die Studierenden nach ihrer Präsentation (siehe Seite 194) durch die Seminargruppe erhalten hatten. Aus Sicht der Forschung zeigt sich in der schriftlichen Reflexion die subjektive Einschätzung der Lehramtsstudierenden hinsichtlich des eigenen Kompetenzerwerbs. Damit ließen sich u.a. auch Rückschlüsse auf die Qualität des Ausbildungsmoduls bzgl. Methoden und Inhalte ziehen. Auch beschrieben die Studentinnen hier ihre persönlichen Wahrnehmungen im Handlungsfeld Schule und ihre Zusammenarbeit mit ihren Teampartnern und mit den Profilkindern.

e) Präsentationen

Die Studenten hielten Präsentationen (Prä) am Ende des Semesters nach Abschluss ihrer diagnostischen Tätigkeit im schulischen Handlungsfeld.¹⁹³ Unter dem Aspekt der Forschung hatten die Präsentationen folgende Relevanz: Die Studierenden präsentierten hier ihre Ergebnisse aus der Schule und zeigten, mit welchen Problemen sie konfrontiert waren, welche Aufgaben sie mit den Schülern durchgeführt hatten und wie sie die Kompetenzen der Kinder diagnostiziert hatten. Hierbei stellten sie je nach Schwerpunktsetzung die eigenen Diagnoseinstrumente bzw. Diagnoseergebnisse vor. Durch die Präsentationen konnte ich Daten zum Forschungskontext der Studentinnen, zu ihrem diagnostischen Ansatz und ihrer Vorgehensweise gewinnen.

Die Präsentationen wurden im Studio der Pädagogischen Hochschule videotechnisch aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert.

f) Forum

Auf der Studienplattform Stud.IP hatten die Studenten die Möglichkeit, ihre Praxiserfahrungen in einem Forum (F) schriftlich zu diskutieren und Rückmeldungen zu dem erstellten Diagnosematerial von den Kommilitonen und von mir einzuholen. Die Teilnahme am Forum war freiwillig und wurde von den Studenten sehr unterschiedlich genutzt. Das Forum führte zu weiteren Daten, die sich auf die diagnostische Vorgehensweise der Studenten und deren Kontext bezogen.

Insgesamt schrieben bei mir sieben Studentinnen im Rahmen meines Ausbildungsmoduls eine solche Zulassungsarbeit.

193 Zur Funktion der Präsentation unter dem Aspekt der Lehre siehe Seite 194.

g) Ein- und Ausgangstest

Mit dem schriftlichen Ein- und Ausgangstest sollte ein Vergleich der vorhandenen Kompetenzen der Studierenden in bestimmten Teilgebieten am Anfang und am Ende der Studie ermöglicht werden. Der Datenumfang beträgt sechs Seiten und enthält sieben unterschiedliche Aufgaben.

Die Bearbeitungsdauer war ca. sechzig Minuten. Die Studierenden bekamen aber so viel Zeit, wie sie individuell benötigten, um alle Aufgaben bearbeiten zu können, weil der zeitliche Rahmen nicht das Testergebnis beeinflussen sollte. Die Aufgaben waren im Eingangs- und Ausgangstest jeweils die gleichen. Mit den Teilnehmern besprochen wurden die Ergebnisse des Tests erst nach dem Ausgangstest.¹⁹⁴ So konnten die Studenten selbst ihren Lernzuwachs feststellen.

Durch einen Test lässt sich m. E. nur ein kleiner Ausschnitt des diagnostischen Kompetenzzuwachses betrachten. In meinem Test ließ sich in den Aufgaben 2-4 der theoretische Wissenserwerb der Studierenden überprüfen. Hinweise auf einen Kompetenzerwerb¹⁹⁵ konnten die Aufgabe 5-7 geben. Aufgabe 5 überprüfte die Fähigkeit, einen Diagnosebogen kritisch zu beurteilen, und Aufgabe 6 die Fähigkeit, eine Testaufgabe kritisch zu beurteilen. Aufgabe 7 verlangte von den Studierenden das Zusammenspiel von verschiedenen diagnostischen Kompetenzen, da sie hier die mündlichen Kompetenzen eines Kindes anhand eines Videobeispiels analysieren sollten.

17.2.2 Beschreibung der zusätzlichen Erhebungsinstrumente

a) Fragebogen zu den Unterrichtseinheiten

Ich entwickelte einen kurzen Fragebogen zu den gehaltenen Unterrichtseinheiten, den die Studentinnen am Ende jeder Einheit ausfüllten. Dieser Fragebogen wurde bewusst einfach gehalten und sollte Aufschluss darüber geben, wie die Teilnehmer ihren Lernerfolg anhand der verschiedenen Unterrichtseinheiten grob einschätzen. Auf einer Skala zwischen eins und fünf sollten die Studentinnen ihre Vorkenntnisse und ihre Einschätzung zur Unterrichtseinheit angeben. Neben der Skala beinhaltete der Fragebogen auch Felder, auf denen die Bewertung kommentiert werden konnte.¹⁹⁶ Folgende Punkte wurden erfragt:¹⁹⁷

194 Um die Qualität des Tests zu verbessern, wurde der Test bereits in der zweiten Pilotstudie eingesetzt. In einem offenen Gespräch mit den Studierenden (Gruppengespräch) wurde eruiert, inwiefern Fragen verständlich und eindeutig gestellt worden waren und inwiefern der Test überarbeitet werden musste.

195 Im Gegensatz zum Begriff *Wissen* enthält der Kompetenzbegriff auch den Aspekt der Handlungsfähigkeit.

196 Die Art der Skalierung des Evaluationsbogens wurde mit den Studenten im Vorfeld besprochen, damit deutlich wurde, was die einzelnen Punkte bedeuten.

197 Die Fragestellungen hierzu lauteten folgendermaßen: „Waren Ihnen die Inhalte des Themas aus früheren Veranstaltungen schon bekannt? War das Thema für Sie inhaltlich interessant? Wie anspruchsvoll empfanden Sie die Inhalte des Seminars? War das Thema für Sie klar verständlich präsentiert/vermittelt worden? War das Thema für Sie motivierend gestaltet? Wie würden Sie Ihren Lernzuwachs einschätzen? Halten Sie das Thema

Vorkenntnis: Die Studenten sollten hier angeben, wie sie ihre Vorkenntnisse einschätzen, die sie bereits zu diesem Thema mitbrachten. Bei geringen Vorkenntnissen war die Vermittlung der Inhalte zu den jeweiligen Unterrichtseinheiten besonders wichtig. Vorkenntnis kann hier in Relation mit Lernzuwachs betrachtet werden. Wäre z.B. die Vorkenntnis bereits hoch, der Lernzuwachs aber auch hoch, so würde dadurch deutlich werden, dass durch die Unterrichtseinheit neue Erkenntnisse auf der Basis überdurchschnittlicher Vorkenntnisse gewonnen werden. Ein hoher Wert bei den Vorkenntnissen und ein niedriger beim Lernzuwachs wäre ein Hinweis darauf, dass es an der Qualität fortgeschrittener Inhalte gefehlt hat.

„Interessantheit“: Die Studentinnen sollten sich bei diesem Punkt dazu äußern, inwiefern sie das Thema und die Inhalte der Unterrichtseinheit als interessant einstufen.

Anspruch: Hier wollte ich erfahren, als wie anspruchsvoll die Studenten die Inhalte der Unterrichtseinheit erlebten. Ein mittlerer Wert würde hier anzeigen, dass die Studentinnen sich weder unter- noch überfordert fühlten. Allerdings kann der Anspruch auch wieder in Relation mit der Klarheit und dem Lernzuwachs betrachtet werden. Ist der Anspruch hoch, die Klarheit und der Lernzuwachs aber gering, so ist dies ein Hinweis darauf, dass die Studenten überfordert wurden. Ein hoher Anspruch jedoch, gemeinsam mit hoher Klarheit und hohem Lernzuwachs, kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Studenten die Herausforderung der Inhalte bewältigen konnten.

Klarheit: Hier sollten sich die Studentinnen dazu äußern, wie klar verständlich das Thema der Unterrichtseinheit vermittelt bzw. präsentiert wurde.

Motivation: Hier wollte ich erfahren, wie motivierend die Unterrichtseinheit für die Studenten aufbereitet war.¹⁹⁸

Lernzuwachs: An dieser Stelle sollten die Studenten ihren eigenen Lernzuwachs durch die Unterrichtseinheit einschätzen.

Relevanz: Bei diese Frage sollten die Studenten einschätzen, inwiefern sie das Thema der Unterrichtseinheit mit dem Blick auf ihre spätere Schulpraxis für wichtig hielten. Auch hier wäre ein hoher Wert günstig, weil es mir wichtig war, die Studenten auf ihre spätere Berufstätigkeit zu vorzubereiten.

Die ausgefüllten Fragebögen wertete ich quantitativ aus (siehe Seite 287ff).

b) Testfragebogen

In den Test integriert war auch ein kleiner Fragebogen (Testfrg). Auf diesem konnten die Studentinnen angeben, ob und inwiefern sie sich mit der Thematik der jeweilig gestellten Testaufgabe im vorangegangenen Studium schon einmal beschäftigt hatten.

für Ihre spätere Schulpraxis für wichtig?“ (siehe Seite 480)

198 Der Punkt Motivation unterscheidet sich vom Punkt „Interessantheit“ folgendermaßen: *Motivation* beleuchtet den von mir entwickelten methodischen Aufbau der Stunde. „*Interessantheit*“ die von mir gewählte Thematik.

c) Retrospektive Leitfadeninterviews

Insgesamt wurden zwei retrospektive leitfadengestützte Interviews pro Fall durchgeführt, die im Anschluss komplett transkribiert wurden. Das erste fand nach der Durchsicht der schriftlichen Reflexionen und der Lernerprofile statt und wurde von mir selbst durchgeführt. Zweck des Interviews war es, eine Rückmeldung zu den Inhalten und Methoden des Ausbildungsmoduls zu bekommen. Auch griff ich hier verschiedene Aspekte auf, die mir bei der Durchsicht der Reflexionen und Lernerprofile aufgefallen waren, und besprach diese mit den Studentinnen nochmals, z.B. um dort gemachte Aussagen besser zu verstehen oder mehr Informationen darüber sammeln zu können. Wichtig war mir, dass diese Interviews nach Abschluss des Ausbildungsmoduls und nach der erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben (Lernerprofil/schriftliche Reflexion) stattfanden. Damit standen die Studierenden in keinem Abhängigkeitsverhältnis mehr zu mir. Sie hätten sogar die Interviews ablehnen können, ohne dass dies Auswirkungen auf ihren Leistungsnachweis gehabt hätte. Damit wollte ich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Studierenden es auch riskierten, sich kritisch zum Ausbildungsmodul zu äußern.¹⁹⁹

Das zweite Interview wurde in den Jahren 2010 und 2011 durchgeführt. Zweck dieses Interviews war es, zu überprüfen, inwiefern die Studentinnen von den Inhalten und Methoden des Ausbildungsmoduls in ihrem weiteren Studium bzw. in ihrer Berufstätigkeit noch profitieren konnten und inwiefern die erworbenen diagnostischen Kompetenzen als nachhaltig empfunden wurden. Zwei dieser Interviews wurden von einer ehemaligen Teilnehmerin der Hauptstudie des Ausbildungsmoduls im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt. Ein Interview – mit der Teilnehmerin, welche die Masterarbeit schrieb – nahm ich selbst vor.

Bei der Durchführung der Interviews durch die Studentin war ich nicht anwesend. Diese Vorgehensweise hatte Nachteile und Vorteile. Von Nachteil war, dass die Studentin im Verlauf der Interviews teilweise andere Schwerpunkte setzte, als ich es getan hätte. Dadurch wurden manche Bereiche für meine Studie zu ausführlich thematisiert, andere für meine Arbeit aber zu wenig. Der Vorteil dieser Vorgehensweise überwog aber die Nachteile: Die Studentin kannte die Teilnehmer der Fallstudie noch aus dem Ausbildungsmodul. Zwischen der Interviewerin und den In-

199 Allerdings muss hier bedacht werden, dass die Beziehung, welche ich zu den Studentinnen im Rahmen der Aktionsforschung aufbaute, die Äußerungen der Studentinnen beeinflussen haben könnte. Durch die Betreuung der Studentinnen entwickelte ich zu ihnen ein sehr gutes Verhältnis. Möglicherweise fiel es den Studentinnen daher schwer, sich kritisch zu verschiedenen Aspekten des Ausbildungsmoduls zu äußern. Diese Problematik lässt sich im Rahmen von Aktionsforschung m. E. aber nicht ändern. Auf der anderen Seite kann ein solches vertrauensvolles Verhältnis wiederum die Bereitschaft unterstützen, sich intensiv auf ein Interview einzulassen. Dadurch können möglicherweise mehr und tiefgründigere Informationen gewonnen werden.

interviewten bestand deshalb ein vertrautes Verhältnis. So konnte sich zwischen den Studentinnen ein entspanntes, aber auch kritisches Gespräch über mein Ausbildungsmodul entwickeln, wie es bei mir vielleicht nicht möglich gewesen wäre. Für den Erkenntnisgewinn der Studie ist dies m. E. gut, denn hierdurch konnten Aspekte geäußert werden, die vielleicht nicht geäußert worden wären, wenn ich die Interviews selbst durchgeführt hätte.

Da das Ausbildungsmodul schon einige Zeit zurücklag, war es Teil der Masterarbeit, die Teilnehmerinnen gut auf dieses Interview vorzubereiten.

17.3 Auswahl der Fälle

In der qualitativen Forschung wird die Auswahl der Fälle sehr bewusst getroffen (vgl. Lamnek und Krell 2010: 286). Bei der Auswahl meiner Teilnehmer entschied ich mich für eine Mischung der Samplestruktur: Zum einem war ich auf das sogenannte *convenience sampling* angewiesen, welches in der wissenschaftlichen Forschung umstritten ist. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es forschungspraktisch am einfachsten umzusetzen ist (vgl. Dörnyei 2008: 129), weil nur jene Personen zusammenarbeiten, die sich freiwillig zu einem Forschungsprojekt melden (vgl. ebd.: 129). Der Vorteil ist, dass die Kooperation mit diesen Forschungssubjekten meist gut funktioniert und daher eine reiche Datenmenge gesichert wird (vgl. ebd.: 129). Auf der anderen Seite kann eine solche Samplingstruktur aber auch zu verzerrten Ergebnissen führen, weil hier ausschließlich Daten von besonders engagierten Personen gesammelt werden. Letztendlich blieb mir aber keine andere Wahl, da ich auf eine freiwillige Teilnahme meiner Studenten angewiesen war.

Sieben Teilnehmer erklärten sich bereit, an der Studie teilzunehmen. Von diesen sieben wollte ich vier durch Fallstudien²⁰⁰ genauer betrachten. Da sich mehr Personen dazu bereit erklärten, als ich benötigte, konnte ich mich im zweiten Schritt für das „Maximum-Variation-Sampling“ (ebd.: 129) entscheiden. Bei diesem werden Personen ausgewählt, die sich besonders stark voneinander unterscheiden. Es kommt m. E. dem sogenannten *theoretical sampling* (Lamnek und Krell 2010: 286) am nächsten. Dieses wird vorwiegend in der qualitativen Sozialforschung genutzt. Es zielt „systematisch darauf ab, einen Fall [...] zu finden, der die theoretischen Konzepte des Forschers komplexer, differenzierter und profunder gestalten kann“ (ebd.: 286). So wird hier z.B. „die erste

200 Tatsächlich werde ich nur drei Fälle vorstellen (siehe Seite 245). Leider sagte die vierte Studentin das zweite Interview (welches ca. zwei Jahre später stattfand) ab, weil sie sich aufgrund des Referendariats beruflich zu sehr im Stress fühlte. Zunächst hatte ich diesen vierten Fall dennoch in meine Studie einbezogen, denn die Datenaufbereitung und Auswertung hatte ich bis dahin schon fertig. Allerdings merkte ich später in der Darstellung, dass ich aufgrund des fehlenden letzten Interviews bei diesem vierten Fall nie Aussagen zur Nachhaltigkeit meines Ausbildungsmoduls machen konnte. Daher entschied ich mich, diesen vierten Fall wieder herauszunehmen.

Untersuchungseinheit für die erste Einzelfallstudie [...] aufgrund ihrer Eignung als extremer oder idealer Typ ausgewählt“ (ebd.: 286). Folgende Personen wählte ich für die Fallstudien aus:

Ronja:²⁰¹ Ronja studierte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Grund- und Hauptschullehramt, mit Schwerpunkt Grundschule, im 5. Semester. Sie begann ihr Studium direkt nach der Schule und war Anfang zwanzig, als sie das Ausbildungsmodul besuchte. In der Zeit, in der das zweite Interview durchgeführt wurde, machte sie im Rahmen eines medienpädagogischen Aufbaustudiums an der gleichen Hochschule ein einjähriges Praktikum an einem Medieninstitut. Hier organisierte und unterrichtete sie Film- und Radioprojekte mit Jugendlichen.

Daniela: Auch Daniela studierte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Lehramt für Grund- und Hauptschule (mit dem Schwerpunkt Grundschule) im fünften Semester und war ebenfalls Anfang zwanzig. Vor Beginn des Ausbildungsmoduls hatte Daniela in Kanada ein Semester lang als *Assistant-Teacher* gearbeitet. Daniela besuchte das Ausbildungsmodul auf freiwilliger Basis, da sie kurz vor dem Abschluss ihres Studiums stand und bereits alle Pflichtveranstaltungen ihres Studiums erfolgreich abgeschlossen hatte.²⁰² Sie schrieb aber in der Zeit, in der sie das Ausbildungsmodul absolvierte, ihre Zulassungsarbeit über das Thema Lernerprofile. In der Zeit, in der das zweite Interview durchgeführt wurde, machte Daniela ihr Referendariat.

Annika studierte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Sonderpädagogik mit Schwerpunktbereich Sehbehindertenpädagogik.²⁰³ Sie hatte vor Beginn des Studiums als Orthoptistin²⁰⁴ in der Augendiagnostik gearbeitet (vgl. A.II: 12). Als sie das Ausbildungsmodul absolvierte, war Annika Mitte zwanzig und befand sich im fünften Semester. Englisch war ihr Hauptfach. Zur Zeit des zweiten Interviews machte Annika gerade die Abschlussprüfung ihres Sonderpädagogikstudiums.

Sowohl von den Vorerfahrungen, als auch von der Intensität, mit der sie sich auf die Ausbildung eingelassen hatten, unterschieden sich die Teilnehmerinnen sehr von einander:

Da Daniela ihre Zulassungsarbeit über das Thema schrieb, begleitete sie die Kinder zweieinhalb Monate lang sehr intensiv. Sie war hoch motiviert und beschäftigte sich sowohl auf einer theoretischen als auch auf einer praktischen Ebene ausgiebig mit der Diagnose des Sprechens. Ronja

201 Die Namen meiner Teilnehmerinnen habe ich zum Schutz der Personen geändert.

202 Auch das Ausbildungsmodul besuchte sie auf freiwilliger Basis.

203 Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik belegen zunächst im Grundstudium die Seminare der Grund- und Hauptschulstudierenden und spezialisierte sich später im Hauptstudium.

204 Orthoptistinnen sind in der Augenheilkunde tätig und beschäftigen sich hier mit der Diagnostik von Strabologie (Schielerkrankungen) oder neurologisch bedingten Augenerkrankungen.

dagegen besuchte die Schule nur insgesamt fünfmal (vgl. R.Prä: 1). Im Vergleich zum gesamten Kurs waren sie und ihre Gruppe damit am wenigsten in der Schule gewesen. Auch ihre schriftlichen Ausarbeitungen (Hausarbeit/Lernerprofil) waren im Vergleich zu denen der anderen Kursteilnehmer nicht sehr umfangreich.

Danielas und Ronjas Voraussetzungen an den Schulen waren ebenfalls sehr unterschiedlich. Während Daniela durch die betreuende Lehrerin sehr unterstützt wurde, hatte Ronja in der Schule die schlechtesten Voraussetzungen im ganzen Kurs, weil hier die Zusammenarbeit mit der Lehrerin nicht gut funktionierte.²⁰⁵

Annika war bereits vor ihrem pädagogischen Studium in einem medizinischen Beruf tätig und brachte daher im Gegensatz zu Daniela und Ronja gewisse Grundkenntnisse zur Diagnostik mit, wenn auch für eine andere berufliche Disziplin. Annika besuchte neben dem Ausbildungsmodul parallel das Fachpraktikum und kombinierte beide Veranstaltungen miteinander. Damit musste sie nicht wie Daniela und Ronja eine Schule suchen, sondern konnte die praktische Arbeit des Ausbildungsmoduls im Rahmen dieses Praktikums vornehmen.

205 Ronja wollte aber trotz dieser Schwierigkeiten die Schule nicht wechseln.

18 Datenaufbereitung

Eine eigentliche Datenaufbereitung erfolgte nur bei den retrospektiven Interviews (Audiodaten) und den Präsentationen der Seminarteilnehmer (Videodaten). Die schriftlichen Daten wurden so belassen wie sie waren. Alle Daten wurden aber in das Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA transferiert. Bei den schriftlichen Daten war es mir dabei wichtig, die schriftliche Struktur (Absätze, Überschriften etc.) beizubehalten.

Ausgewählte Videodaten²⁰⁶ und einen früheren Teil der Interviews transkribierte ich zunächst nach GAT.²⁰⁷ Später orientierte ich mich aber an Langer und nutzte die Standardorthographie. Langer weist auch darauf hin, dass erziehungswissenschaftliche Forschung häufig mit einer einfacheren Transkriptionsform auskommt (vgl. Langer 2010: 517). Das erschien mir überzeugend, weil es in meinen Texten auf die Inhalte der Aussagen ankam, die auch über eine einfache Transkriptionsform deutlich werden. Außerdem habe ich die Texte leicht geglättet. Ähnlich wie bei den Experteninterviews habe ich den Satzbau etwas angeglichen und Floskeln bzw. Füllwörter gestrichen.

Beim Transferieren der Daten in das Auswertungsprogramm MAXQDA habe ich die Transkripte nicht zeilenweise nummeriert, sondern in Anlehnung an Kuckartz in Paragraphen. Die dadurch entstehende Gliederung macht den Text wesentlich übersichtlicher (Kuckartz 2010: 48f).

206 Bei den Videodaten traf ich aufgrund der Datenmenge aber eine Auswahl: Transkribiert wurden alle Präsentationen der Seminarteilnehmer und alle Gruppenarbeiten. Nicht transkribiert wurden dagegen Teile der Sitzungen, die hauptsächlich der Wissensvermittlung dienten und in denen der Gesprächsanteil der Seminarleiterin überwog.

207 GAT ist eine spezielle Transkriptionssprache. Sie eignet sich besonders gut für die „Anfertigung von Transkripten introspektiver verbaler Daten“ (Göpferich 2008: 72). Innerhalb der GAT wird unterschieden zwischen einer Basis- und einer Feintranskription (vgl. Dittmar 2009: 131). Ich hatte mich für ein Basistranskript, welches einem „Mindeststandard für die Verschriftlichung“ (Dittmar 2009: 131) meiner verbalen Daten entspricht, entschieden, weil ich zu dem Zeitpunkt, an dem ich die Transkriptionen erstellte, sicher gehen wollte, dass die Datenaufbereitung möglichst genau erfolgte und nicht durch die Transkription selbst bereits Fehler entstehen. Dabei ging ich noch davon aus, dass bestimmte Sinnzusammenhänge z.B. durch die Betonung von Wörtern deutlich werden.

19 Datenauswertung

19.1 Thematisches Kodieren als Auswertungsgrundlage

Die Datenauswertung der Fallstudie erfolgte ähnlich wie die Datenauswertung der Experteninterviews über ein kategorienbildendes Verfahren. Anders als bei der Datenauswertung der Experteninterviews wählte ich hier aber nicht die *qualitative Inhaltsanalyse* als methodische Ausgangsbasis, sondern entschied mich für die Methode des *thematischen* Kodierens. Erst nachdem ich meine Daten durch das thematische Kodieren vorstrukturiert hatte, griff ich wieder auf das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zurück, wenn es darum ging, auf einem induktiven Weg Kategorien zu entwickeln.

Das *thematische* Kodieren gehört neben dem theoretischen Kodieren und der qualitativen Inhaltsanalyse zu den gängigsten kategorienbildenden Auswertungsverfahren. Typisch für das thematische Kodieren ist das Zusammenspiel von vorgegebenen Themen und gleichzeitiger Offenheit für die jeweiligen auf diese Themen bezogenen Sichtweisen (vgl. Flick 2005: 272).

Forschungsmethodisch ist das thematische Kodieren durchaus umstritten, weil es häufig „eher im Sinne einer Common-sense-Technik“ (vgl. Kuckartz 2010: 84) vollzogen wird. Anwender dieses Verfahrens sehen sich Kuckartz zufolge häufig kaum gezwungen, ihr Vorgehen zu begründen und zu rechtfertigen (Kuckartz 2010: 84).

Ein gut ausgearbeitetes Verfahren des *thematischen* Kodierens wird aber bei Hopf und Schmidt vorgestellt. Sie bezeichnen ihre 1993 aufgestellte Studie²⁰⁸ selbst als „theorie-orientierte qualitative Studie“ (Hopf und Schmidt 1993: 13). *Theorie-orientiert* ist das Verfahren nach Hopf und Schmidt, weil die angewendeten Auswertungsverfahren wesentlich mehr auf theoretischem Vorwissen basieren, als es z.B. in der *Grounded Theory* (Verfahren des theoretischen Kodierens) der Fall ist (vgl. Kuckartz 2010: 85). So soll in der *Grounded Theory* theoretisches Vorwissen sogar so weit als möglich hintenangestellt werden. In den ersten Konzepten zur *Grounded Theory* propagierten die Begründer dieses Verfahrens, Glaser und Strauss, sogar eine „theorielose Herangehensweise“ (ebd.: 73).

Hopf wählt in ihren Studien dagegen einen bewusst theoriegeleiteten Zugang. Aus ihrer Sicht ist es unter bestimmten Bedingungen sinnvoll, sich im Rahmen qualitativer Forschung von

²⁰⁸ Es handelt sich hier um eine Studie zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischer Orientierung.

vornherein an vorliegenden theoretischen Annahmen zu orientieren. Das ist dann der Fall, wenn es darum geht, diese Theorien selbst zu überprüfen und weiterzuentwickeln (vgl. Hopf und Schmidt 1993: 13f). Damit ist der Ansatz des *thematischen* Kodierens nach Hopf ein grundsätzlich anderer als der des *theoretischen*. Während es in der *Grounded Theory* (Grundlage theoretischer Codierung) um *Theoriengenerierung* geht, geht es hier vielmehr um „die *Überprüfung* und Weiterentwicklung einer als aussichtsreich eingeschätzten Theorie“ (Kuckartz 2010: 85).

Hopf ist mit ihrer Annahme, dass sich Theorien durch qualitative Forschung überprüfen lassen, in der Forschungslandschaft nicht unumstritten (vgl. ebd.: 85). Kritische Stimmen bemängeln, dass Theorieüberprüfung nur auf der Basis von repräsentativen Zufallsstichproben möglich sei, was im Rahmen von qualitativer Forschung jedoch nicht zu verwirklichen sei (vgl. Hopf und Schmidt 1993: 16). Hopf kann jedoch in ihren Studien zeigen, dass es durchaus möglich ist, die Gültigkeit von Theorien auf einer fallbezogenen Ebene zu überprüfen, indem untersucht wird, inwiefern ein betreffender Fall eine Theorie bestätigt bzw. widerlegt (vgl. Kuckartz 2010: 85). Für repräsentative Aussagen bedarf es jedoch auch nach Hopf repräsentativer Stichproben (vgl. ebd.: 85).

Hopf bildet in ihrem Verfahren die Kategorien nicht erst in der Datenauswertung, sondern bereits im Vorfeld. Grundlage sind dabei eine oder mehrere präzise ausgearbeitete Forschungsfragen. Die Kategorien fließen so bereits in die Ausarbeitung der Datenerhebungsinstrumente (z.B. Interviewleitfaden) mit ein (vgl. ebd.: 86). In der Datenauswertung werden dann alle Textstellen, die über eine bestimmte Kategorie Auskunft geben, identifiziert und zugeordnet (vgl. ebd.: 88). Hopf nennt dieses Vorgehen „konsensuelles Kodieren“ (vgl. ebd.: 88).

Die Methode des *thematischen Kodierens* nach Hopf bedeutet aber nicht, dass das zugrundeliegende Verfahren sich einer rein deduktiven Vorgehensweise bedienen würde. Auch Hopf zufolge muss das Prinzip der Offenheit eingehalten werden, weshalb die „auf den theoretischen Vorannahmen basierenden Kategorien [...] als ‚Entwürfe‘ verstanden [werden], die durch die empirische Realität verändert werden können“ (Kuckartz 2010: 86). Die Kategorien gelten also nicht als „vorab fixierte unabänderliche Interpretationsrahmen“ (ebd.: 86). Sie sind vielmehr wie Überschriften zu verstehen, die mehr oder minder präzise sein können und im Laufe der Datenauswertung ausdifferenziert und verändert werden müssen (vgl. ebd.: 86). So kann Hopfs Vorge-

hensweise für die Fallstudien überzeugen, denn sie ist „theoriegeleitet, aber zugleich offen“. Auch ist sie „sensitiv in Bezug auf theoretische Widersprüche und Ungereimtheiten“ (ebd.: 86).

Die oben beschriebene methodische Herangehensweise der thematischen Codierung eignet sich für diese fallorientierte Phase meiner Studie, da auch hier zunächst nicht die Theorieentwicklung Ziel der Forschung war, sondern die Überprüfung von Theorien (vgl. Flick 1991: 165). Überprüft werden sollten die Theorien, die ich auf der Grundlage der Experteninterviews entwickelt hatte. Frage war hier, wie eine Konzeption für ein Modul zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen aussehen könnte.

Dem Prinzip der Offenheit folgend wählte ich dann aber einen zweiten, induktiven Schritt. Bei der induktiven Vorgehensweise werden Kategorien direkt aus dem Material gewonnen, „ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen“ (Reinhoffer 2008: 125). Induktive Verfahren suchen nach „größtmöglicher Varianz in der Interpretation von Aussagen“ (ebd.: 127).²⁰⁹ Im Falle meiner Studie waren sie wichtig, da sie geeignet sind, neue Aspekte deutlich zu machen, die über das deduktive Verfahren verborgen bleiben. Bei der Frage danach, wie nun dieser induktive Schritt methodisch vollzogen werden könnte, orientierte ich mich an der qualitativen Inhaltsanalyse und ging hier ähnlich wie in den Experteninterviews (siehe Seite 85) vor.

19.2 Vorgehensweise bei der Datenauswertung.

Hopfs Verfahren ist in vier Auswertungsschritte gegliedert: (a) Entwickeln der Auswertungskategorien, (b) Kodieren des Materials, (c) Erstellen von Fallübersichten und (d) vertiefende Analyse von ausgewählten Fällen.

Ich habe mich nicht genau an Hopfs Ablauf gehalten. Beim Erstellen der Fallübersichten (c) wendet Hopf ein quantitatives Verfahren an und erstellt damit eine Übersicht über die Häufigkeiten. Bei meinem geringen Sample ist eine solche quantitative Übersicht aber wenig aussagekräftig. Auch interessierten mich weniger Häufigkeiten als vielmehr Begründungen für bestimmte Phänomene. Deshalb interpretierte ich die fallübergreifende Darstellung ebenso wie die vertiefende Analyse qualitativ.²¹⁰ Dabei orientierte ich mich an Cohen:

²⁰⁹ Reinhoffer zufolge haben aber auch induktive Verfahren ihre Grenzen. Er verweist hier auf die Problematik, dass die „Systematik lückenhaft erscheinen kann, weil sie theoretische Momente nicht berücksichtigt, die sich nicht unmittelbar aus den vorliegenden Daten ergeben“ (Reinhoffer 2008: 127).

²¹⁰ Nur einen kleinen quantitativen Exkurs nehme ich vor, wenn ich die Ergebnisse zu der Fragebogenauswertung darstelle.

Case studies opt for analytic rather than statistical generalization, that is they develop a theory which can help researchers to understand other similar cases, phenomena or situations (Cohen et al. 2010: 253).

Zu bedenken ist auch, dass meine Studie sich bezüglich der Voraussetzungen sehr von Hopfs Studien unterscheiden. Während Hopf ihre Studien in einem größeren Forschungsteam vornahm, dessen Mitglieder sich austauschen und ihre Ergebnisse vergleichen konnten, war ich die meiste Zeit auf mich allein gestellt.

19.3 Überblick über die einzelnen Datenauswertungsschritte

Die Auswertung der Fallstudien verlief wie folgt:

1. Ich verwendete wieder das Datenauswertungsprogramm MAXQDA (siehe Seite 85). In der ersten Phase, bei der deduktiven Vorgehensweise, richtete ich zunächst das Programm entsprechend ein: Zur Orientierung fügte ich die Forschungsfragen als Überschriften ein und nahm eine Vorstrukturierung vor. Diese Vorstrukturierung verlief im Sinne Hopfs über bereits entwickelte Kategorien, z.B. „Verknüpfung der Ausbildungsfelder Schule-Seminar“.
2. Ich begann mit einem Fall (Annika), der mir inhaltlich besonders reich an Informationen erschien, aber vom Textumfang nicht zu umfangreich war, um nicht den Überblick zu verlieren.
3. Ich las zuerst das Lernerprofil, dann die schriftliche Reflexion, anschließend das erste Interview und zuletzt alle übrigen Quellen. Diese Reihenfolge erschien mir logisch, weil ich mir so zunächst einen Überblick über die Bewältigung der Hauptaufgabe verschaffen konnte. Anschließend betrachtete ich dann die Quellen, die sich auf diese Hauptaufgabe bezogen und z.B. Auskunft gaben über die Voraussetzung zur Bewältigung dieser Aufgabe.
4. Ich identifizierte inhaltlich bedeutsame Textpassagen (vgl. Kuckartz 2010: 64) und ordnete diese den bereits bestehenden Kategorien zu. So verfuhr ich mit allen Daten und allen bereits bestehenden Kategorien.
5. Im nächsten Schritt wechselte ich von einem deduktiven Vorgehen zu einem induktiven. Dieses induktive Verfahren war an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnt und glich dem Vorgehen, das ich bereits im Rahmen der Experteninterviews angewandt hatte (siehe Seite 87ff).

20 Fallübergreifende Betrachtung: Konzeption des Ausbildungsmoduls aus Sicht der Teilnehmerinnen

Zurückgreifend auf die Ziele der Aktionsforschung, die pädagogische Praxis besser zu verstehen und die Effektivität von Unterricht zu steigern (vgl. Dörnyei 2008: 191), möchte ich anhand der Teilnehmeraussagen überprüfen, *welche* Moduleigenschaften geeignet waren, diagnostische Kompetenzen auszubilden. Ich konzentriere mich hier auf die Betrachtung solcher Eigenschaften, die alle drei Teilnehmerinnen nennen und die damit einen fallübergreifenden Blickwinkel auf meine Forschungsfrage zulassen. Dabei gehe ich davon aus, dass Lehr- und Lernprozesse in einer hochschuldidaktischen Veranstaltung dann erfolgreich sein können, wenn es gelingt, möglichst viele verschiedene Personen anzusprechen und wenn es zu einer lernunterstützenden Dynamik innerhalb der Seminargruppe kommt. Dabei untersuche ich Aussagen zu den zugrundeliegenden Prinzipien, Aufgaben und Diagnoseinstrumenten. Ausgewählt habe ich, wie auf Seite 245 gezeigt, drei Fälle, Annika (A), Ronja (R) und Daniela (D).

Legende zu den Fallstudien

| Datenerhebungsinstrumente | | Fälle |
|--|--|--|
| teilnehmerorientiert | nicht-teilnehmerorientiert | |
| Pre: Pre-Task (Eingangsaufgabe) R: Reflexion LP: Lernerprofile LPV: Lernerprofil-Vorüberlegung Z: Zulassungsarbeit H: Hausarbeit Prä: Präsentation F: Forum | I: Interview (1/2) T: Test F: Fragebogen | Annika: A. Daniela: D. Ronja: R. |

Darstellung der Daten

| | Fall Initialen | Datenerhebungs-instrument | Interviewnummer (erstes/zweites) | Abschnitts-nummerierung der Daten |
|------------------|----------------|---------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Beispiel: | A. | I. | 1 | 22 |

20.1 Prinzipien des Ausbildungsmoduls

20.1.1 Reflektierte Praxis

Ein Prinzip des Ausbildungsmoduls war die *reflektierte Praxis*. Dementsprechend fand die Ausbildung auf zwei Ebenen statt: die Studierenden besuchten zum einen das Seminar an der Pädagogischen Hochschule, zum anderen führten sie eigene Diagnosen in Schulklassen durch. Dabei war das Seminar ein wichtiger Ort, an dem die Praxiserfahrungen, welche die Studentinnen in den Schulen gemacht hatten, reflektiert werden konnten (siehe Seite 163).

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse der Untersuchung genauer dar. Dabei kann ich zeigen, dass bestimmte Eigenschaften des Ausbildungsmoduls in der Rückschau von den Studierenden als positiv eingeschätzt wurden. Diese Eigenschaften stelle ich zunächst in Form von Kategorien heraus, die ich in Form von Aussagesätzen vorstelle, und beschreibe ihre Bedeutung näher und belege sie durch Zitate:²¹¹

| Thema | Kategorie | Quelle |
|--|--|---|
| Reflektierte Praxis: Verknüpfung der Ausbildungsfelder Seminar – Schule als Verbindung von Theorie und Praxis | a) Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis lässt sich ein Zugang zu dem jeweilig anderen Feld erschließen. | A.I2: 68 |
| | | R.I2: 138, R.I2: 146 |
| | | D.I2: 12, D.R: 24 |
| | b) Die reflektierte Auseinandersetzung mit der Praxis macht die Komplexität der Diagnostik des Sprechens deutlich. | A.R: 10, A.I2: 68 |
| | | D.I1: 51, D.R: 15, D.R: 23 |
| | c) Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird die Diagnose des Sprechens im Unterricht für die Teilnehmerinnen bewältigbar. | A.I1: 69 |
| | | R.I2: 138 |
| | | D.R: 8 |
| | d) Die theoriegestützte und reflektierte Auseinandersetzung mit der Praxiserfahrung verhilft zu nachhaltigen Lernerfahrungen. | A.I2: 68, A.I1: 69 |
| | | R.I2: 145-146, R.R: 7 |
| | | D.I2: 12, D.I2: 14, D.I2: 32, D.I2: 24-26, D.I2: 28-30, D.I2: 90, D.R: 24 |

²¹¹ Die Übersichtstabelle illustriert die herausgearbeiteten Kategorien genauer. In der ersten Spalte ist dann die im Vorfeld über das thematische Kodieren (siehe Seite 249) deduktiv erstellte Kategorie zu sehen, die ich hier Thema nenne. Die zweite Spalte zeigt die induktiven (also über die Daten gewonnenen) Kategorien. Diese werde ich im folgenden Text quasi auch als Zwischenüberschriften für meine fallübergreifende Darstellung nutzen. In der letzten Spalte befinden sich die Quellenangaben (zur Lesart der Quellenangaben siehe Seite 253).

| Thema | Kategorie | Quelle |
|-------|--|---|
| | e) Der Arbeitsaufwand und der Anspruch durch die Verknüpfung der Forschungsfelder Schule-Seminar war hoch. | A.I1: 70, A.I1: 72, A.I2: 90 |
| | | D.I1: 60 |
| | | R.I1: 77-78, R.I1: 81-82, R.I2: 104, R.I2: 152 R.R: 7 |

a) Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis lässt sich ein Zugang zu dem jeweilig anderen Feld erschließen

In den Äußerungen der Studentinnen wird deutlich, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Ausbildungsmodul das Erlernen von diagnostischen Kompetenzen in mehrfacher Weise unterstützte. So wurde durch diese Verknüpfung z.B. der Zugang zum jeweilig anderen Feld erleichtert. Dies ist besonders bei der Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen entscheidend, da es sich bei der diagnostischen Arbeit um ein höchst komplexes und umfangreiches Themengebiet handelt, in dem es darum geht, Beobachtungen und Erfahrungen zu *verstehen*. Für ein solches Verständnis wird ein theoretisches Hintergrundwissen in Verbindung mit praktischem Erfahrungswissen benötigt. Damit lässt sich über die Theorie die Praxis besser erschließen als die Praxis über die Theorie.

Also, ich fand eigentlich die Mischung gut. Mir hilft es immer grundsätzlich, wenn ich selbst 'was mache, weil ich dann auch die Theorie besser verstehe als einfach so ein bisschen lernen nach dem Motto *learning by doing*. Weil, man bekommt Hintergrundwissen und wird auch mit einer konkreten Situation konfrontiert (A.I2: 68).

Alle drei Teilnehmerinnen nutzen also ihr im Seminar und über die Literatur gewonnenes Hintergrundwissen, um es mit einer konkreten Situation zu konfrontieren und lernten dabei aus den hieraus gemachten Erfahrungen. Ronja hält dies gerade für die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen für sehr wichtig:

Das ist total wichtig! Das ist, finde ich, der große Bonuspunkt von diesem Seminar [...], ich finde, tendenziell müsste es eigentlich nur solche Seminare geben. Also, ich find' die die wichtigsten, wo man wirklich sofort in der Praxis ausprobieren kann, was man grade am Tag vorher in der Theorie gemacht oder gelesen hat. Perfekt! (vgl. R.I2: 146)

Für sie stellte besonders die Theorie eine entscheidende Hilfestellung dar, um die Praxis überhaupt bewältigen zu können:

Also, das weiß ich auch noch, die Fachliteratur, die ich gelesen hab, die war sehr anwendungsbezogen. Das fand ich gut. Also, die hat wirklich konkret auf das, was ich gerade brauchte, abgezielt und es hat die Theorie so stark mit Praxis verknüpft, dass es für mich logisch erschien. Also, es war nichts Abgehobenes, aber definitiv gut. [...] Weil ich die einfach brauchte, das war völlig logisch. Ich musste selbst was vorbereiten und das waren konkrete Tipps, wie ich wirklich vorgehe. Und das hat das Ganze für mich machbar erscheinen lassen. Also, es hat halt wirklich funktioniert (R.I2: 138).

In der praktischen Anwendung der Theorie machten die Teilnehmerinnen aber die Erfahrung, dass sich die konkrete Situation in ihrer Einzigartigkeit immer auch von der Theorie unterscheidet.

In diesem Wechselspiel von Theorie und Praxis hat Daniela nach eigenen Angaben „sowohl praktische Anleitungen erhalten“, die sie „in modifizierter Form“ wieder anwenden kann, „als auch ein theoretisches Wissen und ein neues Bewusstsein über individuelle Lernleistung und deren nicht zu unterschätzende Einflussfaktoren“ (D.R: 24).

b) Die reflektierte Auseinandersetzung mit der Praxis macht die Komplexität der Diagnostik des Sprechens deutlich

In der Auseinandersetzung mit der Schulpraxis wurde die tatsächliche Komplexität einer Diagnose deutlich. Zwar wurden die Teilnehmerinnen auch im Seminar mit entscheidenden Fragen zur Diagnostik konfrontiert, aber erst in der Schulpraxis wurde die Bedeutung dieser Fragen den Studentinnen tatsächlich vor Augen geführt. Damit gewann die Auseinandersetzung mit solchen entscheidenden Fragen der Diagnostik für die Studentinnen eine besondere Relevanz.

Themen, die die Studentinnen hier besonders beschäftigten, waren z.B. der „Zielkonflikt zwischen Standardisierung und Individualisierung“ (A.Prä: 4),²¹² die Frage nach der Balance von inhaltlicher oder formeller Richtigkeit in der Beurteilung einer sprachlichen Aussage (vgl. R.I1: 20) und auch die Frage nach der richtigen „Passung“ (Bohl 2006: 95), wie Daniela deutlich macht:

Das lernt man auch erst, wenn man die Aufgabe wirklich mal durchgeführt hat, welche Aspekte man eigentlich beobachten wollte und welche vielleicht wichtiger gewesen wären. Also, was man vorher auch gar nicht einschätzen konnte. Man hat sich vorher vorgenommen, ich beobachte das und das, und das ist anhand der Aufgabe gut. Und dann stellt man später fest, dass die Aufgabe ganz andere oder interessantere Aspekte vorbringt (D.I1: 64).

Alle Teilnehmerinnen waren auch „[ü]berrascht [...] von der hohen Komplexität [im Zusammenspiel] von Unterrichten und gleichzeitigem Beobachten“ (D.R: 15). Daniela fühlte sich z.B. im ersten Diagnosedurchgang „nicht in der Lage, nach einmaligem Hören der Testausführung differenzierte Bewertungen zu sprachlichen Teilkompetenzen abzugeben“ (ebd.).

²¹² Annika bezieht sich hier auf ein Zitat von Diehr (2006: 37).

c) Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird die Diagnose des Sprechens im Unterricht für die Teilnehmerinnen bewältigbar

Obwohl mit dem hier dargestellten Versuch einer Verknüpfung von Theorie und Praxis auch die Komplexität der Sprechdiagnose deutlich geworden ist, führte sie die Teilnehmerinnen aber auf der anderen Seite auch zu der Erkenntnis, dass auf diese Weise eine Diagnose des Sprechens umsetzbar werden kann. Durch die praktische Auseinandersetzung, theoretisch gestützt, konnten die Teilnehmerinnen offensichtlich entsprechende Handlungsstrategien im Umgang mit dieser Komplexität kennen lernen.

Interessant im Ausbildungsprozess war, dass die Teilnehmerinnen der Diagnose des Sprechens zunächst skeptisch gegenüberstanden, entweder, weil sie noch keine konkrete Vorstellung davon hatten, wie eine solche unterrichtspraktisch umgesetzt werden könnte (vgl. D.R: 8), oder weil sie bereits negative Erfahrungen mit der Diagnose des Sprechens gemacht hatten. So war Ronja zunächst der Überzeugung, dass die Diagnose des Sprechens „auf keinen Fall in den Unterricht einbaubar [wäre], weil es zu aufwändig sei“ (R.I2: 138). Im Laufe des Prozesses stellten die Teilnehmerinnen aber fest, „dass es machbar ist“ (R.I2: 138).

d) Die theoriegestützte und reflektierte Auseinandersetzung mit der Praxiserfahrung verhilft zu nachhaltigen Lernerfahrungen

Bei der Konzeption des Ausbildungsmoduls kam es mir besonders auch darauf an, einen diagnostischen Kompetenzerwerb zu unterstützen, auf den die Studentinnen auch im weiteren Studium und in der späteren Berufspraxis zurückgreifen konnten. Wie in den Äußerungen der Teilnehmerinnen aus den zweiten Interviews, die z.B. während des Referendariats oder am Ende des sonderpädagogischen Studiums geführt wurden, deutlich wird, hat die Verknüpfung von Theorie und Praxis dazu beigetragen, dass sie den hier angelegten Lernprozess als nachhaltig erfahren haben. Insgesamt scheint also die Verknüpfung von Theorie und Praxis für die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen einen günstigen Rahmen darzustellen. Ronja zufolge ist eine solche Verknüpfung von Theorie und Praxis „definitiv die beste Art und Weise, [et]was nachhaltig zu lernen“ (R.I2: 146). Sie ist davon überzeugt dass sie sich „die im Seminar vermittelten Stoffe deutlich besser werde merken können, da sie direkt angewandt werden konnten“ (R.R: 7). Später bestätigt sie diese Erfahrung nochmals in ihrem zweiten Interview.²¹³

²¹³ Ronja ist zu der Zeit, in der das zweite Interview stattfindet, in einem medienpädagogischen Kontext tätig. Hier kann sie besonders viel auf ihre im Ausbildungsmodul erlernten Fähigkeiten zur Interviewtechnik zurückgreifen.

Daniela beschreibt im zweiten Interview konkret, weshalb sie die im Ausbildungsmodul erlernten Fähigkeiten im Referendariat wieder anwenden konnte, indem sie deutlich gemacht hat, dass sie auf das erworbene Erfahrungswissen im Einsatz der Diagnoseinstrumente zurückgreift.

Es war sehr hilfreich, wirklich mal einen Bogen in der Praxis einzusetzen, statt ihn einfach nur zu entwerfen und ihn nicht zu verwenden. Und ich denke, ich profitiere immer noch davon, von dieser Praxis auch, dass ich wirklich mehrmals in der Situation war, den auch einsetzen zu müssen. Das hat mir dann geholfen den Bogen noch mal anzupassen an die jeweilige Sprachsituation. Und jetzt bringt mir das im Nachhinein auch viel, jetzt weiß ich einfach, wie das geht, wie ich einen Bewertungsbogen entwickeln kann und anpassen kann an meine Schüler und auch an die Aufgabe. Also ja, weil es ja auch ganz wichtig ist, dass der richtig passt, also dass da die Passung stimmt. Ja, ich fand es sehr hilfreich. Also, ich denke, wenn wir das nur theoretisch gemacht hätten, dann hätte ich das in meinen Ordner geheftet und hätte jetzt vielleicht gar nicht mehr daran gedacht, dass ich das hatte. Oder ich hätte vielleicht gedacht, ach, der war viel zu detailliert und der ist nicht unterrichtspraktisch. Aber dadurch, dass ich den Bogen immer angewendet habe, weiß ich, wie der funktioniert, und kann ihn auch jetzt anwenden. Also, das mit dem Bogen ist jetzt auch nur ein Beispiel, da gäb' es noch mehr (D.I2: 12).

Anders als Ronja sieht Daniela aber die Nachhaltigkeit ihres diagnostischen Lernprozesses nicht allein in der theoriegestützten Praxisanwendung. Vielmehr verhalf ihr die bewusste, reflexive Auseinandersetzung mit der theoriegeleiteten Praxiserfahrung zu einer Verbesserung ihrer Kompetenzen:

Vor allem durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Aber auch durch die Reflexion von Praxis. Also, die Reflexion war ganz wichtig für mich jetzt persönlich, so eine Wahrnehmung über Förderdiagnostik zu bekommen. Die Reflexion hat einfach geholfen, über den Schüler nachzudenken, über seine Kompetenzen nachzudenken oder über sich selbst auch nachzudenken. Also seine eigene Bewertung auch mal in Frage zu stellen (D.I2: 90).

Das „ständige Reflektieren von Eindrücken“ (D.R: 35) und „die theoretische Beschäftigung mit dem Thema“ (D.R:35) führten Daniela auch zu einem neuen Bewusstsein „über individuelle Lernleistung und deren nicht zu unterschätzende Einflussfaktoren“ (D.R: 24), sowie zu einem neuen Bewusstsein von „Fairness“ (D.I2: 14).

Bedeutsam war auch für Annika die theoriegestützte und reflexive Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen. So ist Annika zufolge ein effektives Erlernen von diagnostischen Kompetenzen nur dadurch möglich, dass diagnostische Prozesse verinnerlicht werden:

Man muss einfach diesen Prozess verinnerlichen. Das ist auch viel effektiver, als wenn man es einfach nur liest und liest jetzt 'ne Studie, sondern man hat's dann mal gemacht, sich damit wirklich mal gedanklich auch auseinandergesetzt und hat auch gemerkt, es ist nicht so einfach, aber es geht (A.II: 68).

Langfristig profitieren konnte Annika besonders von dem systematischen Vorgehen, welches sich an einem wissenschaftlichen Vorgehen orientierte. Dieses stellte nach eigener Aussage für sie

z.B. für ihr späteres sonderpädagogisches Studium und ihre wissenschaftliche Hausarbeit eine entscheidende Hilfestellung dar (vgl. A.II: 76).

e) Arbeitsaufwand und Anspruch durch die Verknüpfung der Forschungsfelder Schule-Seminar

Es muss bedacht werden, dass diese Verknüpfung nicht nur arbeitserleichternd, sondern in mancher Beziehung auch belastend wirkt. Alle Teilnehmerinnen empfanden das Ausbildungsmodul als arbeitsintensiv und anspruchsvoll, denn die Studierenden mussten nicht nur die Seminarsitzungen besuchen, sondern zusätzlich auch unterrichten und Diagnosen in Schulen durchführen. Wissen musste also auch in Handlungen umgesetzt werden. Die Studentinnen benötigten also nicht nur Kenntnisse von den Eigenschaften der diagnostischen Instrumente, sondern sie benötigten auch die Fähigkeit, solche Instrumente selbst zu entwickeln und gezielt in bestimmten Situationen einzusetzen. Planung und Entwicklung von Unterricht und Diagnoseinstrumenten ging damit ebenso einher wie die Auswertung und Verschriftlichung der Diagnoseergebnisse. Diese Tätigkeiten nahmen neben dem Besuch von Schule und Seminar noch zusätzlich viel Zeit in Anspruch.

So schätzen die drei Studentinnen den Anspruch des Ausbildungsmoduls insgesamt als angemessen (vgl. A.II: 70, R.II: 81-82, D.II: 60), den Arbeitsaufwand aber als äußerst hoch ein (vgl. R.II: 81-82).²¹⁴ Generell zeigten die Teilnehmerinnen aber eine Bereitschaft, diesen höheren Arbeitsaufwand auf sich zu nehmen, wenn sie dadurch gleichzeitig einen deutlichen Lernerfolg wahrnehmen könnten; was dann auch tatsächlich der Fall war. Annika äußert sich hierzu folgendermaßen (vgl. hierzu auch R.R: 7, R.II: 77-78, D.II: 60):

Um ein gewisses Maß an Arbeitsaufwand kommt man nicht drum 'rum, wenn man halt den Lernprofit haben möchte. [...] Wenn ich's mit anderen Englischseminaren vergleiche, dann würd' ich nicht sagen, dass es anspruchsvoller war, weil es ist ein Seminar mit 'ner praktischen Arbeit und da ist immer mehr Anspruch, das geht ja gar nicht anders. [...] Und es ist halt einfach ein bisschen Arbeit, aber die Arbeit lohnt sich. [...] Deshalb ist es gut, wenn man das vorher ein bisschen weiß, dass man halt so plant. Dass man die arbeitsaufwändigen mit denen mischt, die nicht so arbeitsaufwändig sind, weil die jetzt vielleicht mehr Theorie bringen und wo man auch einfach mal was nachlesen kann, ohne in Zeitdruck zu kommen. Damit ist auch ein bisschen Variation da. Aber ich würde jetzt nicht sagen, dass es irgendwie ein übermäßig anspruchsvolles und zu zeitintensives Seminar war und umgekehrt auch nicht, also, dass es zu einfach war. Ich denk' mal von dem Anspruch und von dem, was man als Lernziel in dem Seminar hat, ist es stimmig mit dem Arbeitsaufwand (A.II: 72).

²¹⁴ Tatsächlich konnten die Studierenden die Anzahl ihrer Schulbesuche auf eine Mindestanzahl von 5 Stunden reduzieren und damit das Maß des Arbeitsaufwandes ein Stück weit selbst bestimmen.

Annika und Ronja zufolge sollte die Teilnahme an einer solchen Veranstaltung aber im Vorfeld gut geplant sein. Sie empfehlen, sie – wie sie selbst – mit weniger aufwändigen Veranstaltungen zu kombinieren (vgl. A.I1: 72, A.I2: 90, R.I2: 104).²¹⁵

20.1.2 Erfahrungs- und handlungsorientierte Methodik

Ein weiteres Prinzip der reflektierten Praxis war die erfahrungs- und handlungsorientierte Methodik der einzelnen Seminarsitzungen. Kennzeichnend für dieses Prinzip waren die im Seminar bewusst eingesetzten Unterrichtsphasen der *Erfahrung*, der *Reflexion* und der *Anwendung* (siehe Seite 166).

Auch spielte in einer erfahrungs- und handlungsorientierten Methodik die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur eine wichtige Rolle, gerade wenn es es darum ging, Reflexionsprozesse zu unterstützen oder anzuregen. Die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur erfolgte meist im Anschluss an die Phasen *Erfahrung*, *Reflexion* oder auch erst nach der *Anwendung* (siehe Seite 166).²¹⁶

215 Ronja zufolge muss außerdem von Seiten der Seminarleiterin eine größere Unterscheidung vorgenommen werden zwischen den Anforderungen an Teilnehmer, die nur einen sog. Sitzschein und denjenigen, die einen Hauptseminarschein erwerben wollen. Für einen Sitzschein sei nach Ansicht einer Kommilitonin der Anspruch viel zu hoch gewesen (vgl. R.I2: 152). Tatsächlich gab es aber eine Unterscheidung: Die Studierenden, die einen Hauptseminarschein erwerben wollten, hatten ein umfangreicheres Lernerprofil und eine umfangreichere Reflexion zu schreiben. Außerdem mussten sie auch einen theoretischen Teil verfassen. Allerdings mussten auch die Teilnehmer, die einen Sitzscheine erwerben wollten, ihre Diagnosen in Schulen durchführen und die Ergebnisse über eine Präsentation in das Seminar zurücktragen.

216 Hierzu erhielten die Studenten einen *Reader* mit einer Zusammenstellung meist kurzer Texte aus Fachzeitschriften. Außerdem wurde den Studierenden eine Literaturliste zur Verfügung gestellt, über die sie sich vertiefend mit der Thematik auseinandersetzen konnten. Ich stellte während des Semesters auch aktuelle Artikel in Stud.IP.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|---|---|--|
| Erfahrungs- und handlungsorientierte Methodik der einzelnen Seminarsitzungen | a) Durch die erfahrungs- und handlungsorientierte Methodik lassen sich Schwierigkeiten und Probleme im Vorfeld erkennen und Bewältigungsstrategien für die Praxis erlernen. | A.R: 10-11, A.I2: 28 |
| | | D.I1: 26, D.I2: 30, D.I2: 19-20 |
| | | R.I2: 42, R.I2: 44, R.I2: 46, R.I2: 178 |
| | b) Übung im Rahmen der erfahrungs- und handlungsorientierten Methodik erleichtert den Zugang zur Praxis. | A.I2: 28 |
| | | R.I2: 41-42, R.I2: 44, R.I2: 46, R.R: 6, R.R: 30 |
| | | D.I2: 21-22, D/J.Prä: 22, D.I1: 62 |
| | c) Modelle im Rahmen der erfahrungs- und handlungsorientierten Methodik erleichtern die Entwicklung von eigenem Diagnosematerial. | A.I1: 69, A.R: 10, A.Prä: 3, A.Prä: 4 |
| | | R.I2: 64, R.I2: 100, R.I2: 118 |
| | | D.I1: 10, D.I1: 44, D.I1: 64, D.LP: 65, D: Prä: 1, D/J.Prä: 22 |
| | d) Die Auseinandersetzung mit der praxisorientierten Literatur unterstützt diagnostische Handlungen und bietet einen theoretischen Rahmen für die diagnostische Arbeit. | A.I2: 20, A.Prä: 3, A.Prä: 4 |
| | | D.I2: 72, D.I2: 74 |
| | | R.I1: 78, R.I1: 79-80, R.I2: 137-138, R.I2: 142, R.I2: 144, R.R: 4 |

a) Durch die erfahrungs- und handlungsorientierte Methodik lassen sich Schwierigkeiten und Probleme im Vorfeld erkennen und Bewältigungsstrategien für die Praxis erlernen

Durch den erfahrungs- und handlungsorientierten Ansatz fühlten sich die Teilnehmerinnen gut auf die Herausforderungen der Praxis vorbereitet, weil die Seminarsitzungen bereits zu „praktischen Erfahrungen verh[a]lften“²¹⁷ (A.R: 10-11). Durch diese Erfahrungen wurden sie z.B. auf mögliche Probleme, die in der Schule auftreten können, aufmerksam gemacht und lernten Wege kennen, diese zu „umschiffen“ (R.I2: 44). So konnten sie sich im Seminar auf verschiedenen Gebieten bereits grundlegendes Handlungswissen für die praktische diagnostische Arbeit in der Schule aneignen.

Als besonders eindrückliche Erfahrung beschreibt Ronja das Experiment, welches ich in meinem Seminar mit den Studierenden in der Seminareinheit zum Testen durchgeführt hatte (siehe Seite 228):

Also, dieses Vorgehen, dieses problemorientierte Vorgehen fand ich super, weil das sehr plakativ ist. Es zeigt genau das Problem, was ich hab', wenn ich jetzt den Schüler benoten muss: Dann stoß' ich genau auf dieses Problem, dass ich dem irgendwie 'ne Note gebe und dann irgendwie so rumwurschtle und in vielen Fällen keine genaueren aufgeschriebenen Details habe. Da wurde mir relativ eindrücklich vermittelt, dass das alles 'n bisschen willkürlich ist. Und wenn man das in 'ner Gruppe macht und dann wirklich einmal schwarz auf weiß sieht, okay, die hätten dem 'ne Eins gegeben, ich hab dem 'ne

²¹⁷ Annika bezieht sich hierbei auf die Seminareinheit *Testen* (siehe Seite 292).

Drei gegeben, dem gleichen Schüler, da kann doch was nich' stimmen. Dann braucht man eigentlich auch keine weiteren Erklärungen oder Worte, dann ist einfach die Problematik klar, is' völlig logisch und auch, dass man da was tun muss, oder dass man dafür Lösungen suchen muss, is' auch völlig logisch. Also von dem her, fand ich's genau das richtige Vorgehen (R.I2: 178).

Durch dieses Experiment wurde es besonders Ronja, aber auch Annika (vgl. A.I2: 28) und Daniela (vgl. D.I2: 20) bewusst, wie wichtig ein systematisches diagnostisches Verfahren ist.

b) Übung im Rahmen der erfahrungs- und handlungsorientierten Methodik erleichtert den Zugang zur Praxis

Ein wichtiger Aspekt im Aneignungsprozess stellte für alle Teilnehmerinnen die Übung in den Seminarsitzungen dar. So gewannen die Studentinnen schon im Vorfeld Sicherheit bei der Ausführung diagnostischer Tätigkeiten. Dies war sehr wichtig, da die Schule ein sehr viel komplexeres und weniger geschütztes Handlungsfeld darstellt als das Seminar. Annika zufolge war es z.B. gut, „dass man [diagnostische Handlungen] mal aktiv durchführt – [und sich] nicht nur auf der Metaebene [...] damit auseinandersetzt“ (A.I2: 28). Auch Daniela (vgl. D.I1: 62) und Ronja (vgl. R.I2: 42) heben die aktive Durchführung von diagnostischen Handlungen als einen der Vorzüge des Seminars hervor.

Im Rahmen einer Seminarübung zum Befragen (siehe Seite 222) konnte Daniela z.B. besonders von der gemeinsamen Textanalyse vorgegebener Schülerzitate profitieren (vgl. D/J.Prä: 22). Diese Textanalyse verhalf Daniela später wiederum dazu, ihre Interviewtechniken selbstkritisch zu betrachten:

Ich kann jetzt nich' sagen, wo ich am meisten gelernt hab'. Ich hab' überall was mitgenommen. Aber das Befragen, das Interpretieren der Aussagen, da hab' ich viel gelernt, weil ich auch selbst bei meinen Interviews oft zu schnell interpretiert habe. Das ist mir bei meinen aufgenommenen Gesprächen später aufgefallen, dass mir das Kind eine Antwort gegeben hat und ich habe einen Teil interpretiert und daraufhin die nächste Frage gestellt. Aber da hab' ich bei meiner Fragestellung nur einen Aspekt aus der vorherigen Antwort aufgegriffen. Es kann aber sein, dass manchmal viel mehr in der Antwort des Kindes gesteckt hat, als ich wirklich in dem Moment aufgegriffen habe. Und hier durch die genauere Analyse von Satzteilen oder Aussage hab' ich gelernt, erst mal genauer hinzuhören und nicht zu schnell zu interpretieren oder noch mal genauer nachzufragen. Aber ich hab' nicht nur da viel mitgenommen, sondern woanders auch. Vor allem wichtig waren auch die Beobachtungsbögen oder auch der Test und die eigene Erstellung von Beobachtungsbögen dazu, davon habe ich auch ganz viel profitiert (D.I1: 62).

Ronja und Daniela fiel im Rahmen einer anderen Übung zum Befragen auf, „wie schnell man in das Raster der geschlossenen Fragen fällt“ (R.R: 6, R.I2: 46). Durch die Erfahrungen im Seminar fühlten sie sich aber gut auf das Handlungsfeld Schule vorbereitet (vgl. R.R: 30).

Besonders Ronjas Einschätzung zur Vorbereitung auf die Schulpraxis spricht einen Aspekt an, der mir sehr wichtig war: Mir war bewusst, dass die Entwicklung und Anwendung von Diagno-

seinstrumenten sehr anspruchsvoll ist. Daher wollte ich die Studierenden schon in den Seminarsitzungen ausreichend auf diese Herausforderungen vorbereiten, indem ich sie in Situationen brachte, in denen sie in einem geschützten Rahmen²¹⁸ diagnostische Handlungen ausführen bzw. *üben* sollten.

c) Modelle im Rahmen der erfahrungs- und handlungsorientierten Methodik erleichtern die Entwicklung von eigenem Diagnosematerial

Die Teilnehmerinnen orientierten sich sehr stark an den vorgestellten Modellen des Ausbildungsmoduls, die bereits während der Seminarsitzung in der *Phase der Anwendung* entwickelt wurden. Die Studentinnen konnten anhand der Modelle eine Vorstellung davon entwickeln, wie Diagnoseaufgaben und Diagnoseinstrumente aufgebaut und welche Aspekte dabei wichtig sind. Daraufhin konnten sie Material für den eigenen schulischen Kontext entwickeln. Auf diese Weise wurde das Handlungsfeld Hochschule mit dem Handlungsfeld Schule bereits in der Seminarsitzung verknüpft. Annika zufolge hatte gerade der „systematische Überblick der einzelnen Verfahren im Seminar mit den vielen Beispielen und Anregungen quasi [schon] zu den praktischen Erfahrungen verholfen“ (A.R: 10).

Auf der Grundlage des im Seminar entwickelten Materials (Beobachtungs- und Testbögen, Selbstevaluationsbögen etc.) hatten die Teilnehmerinnen auch einen Weg kennengelernt, zielorientierter und systematischer vorzugehen und ein Verständnis dafür entwickelt, warum Diagnosen systematisch aufgebaut werden (vgl. A.II: 68).

Die Orientierung an den im Seminar vorgestellten Modellen wird besonders bei Daniela deutlich. Sie übernahm z.B. hieraus die Idee für ihre erste Diagnoseaufgabe (vgl. hierzu auch D.II: 44):

Wir haben angefangen mit diesem *My Monster*. Das ist eigentlich so'n bisschen abgekupfert von dem *Fantasy Animal*, nur dass wir das auf'n Monster umgemünzt haben und haben die gleichen Sachen damit eingeübt: Die Anzahl der Körperteile, der Augen und Farben. Auf so 'ne Präsentation hin. Das war in der ersten Stunde (D.Prä: 1).

Bei der Entwicklung diverser Diagnoseinstrumente orientierten sich die Studierenden ebenfalls an den Modellen, die sie im Seminar kennen gelernt hatten, und passten sie an ihre eigenen Kontexte an,²¹⁹ wie hier bei Daniela deutlich wird (vgl. hierzu auch D/J.Prä: 22):

218 Geschützt war der Rahmen insofern, als die Studierenden z.B. diagnostische Handlungen im Rahmen einer kleinen Gruppe (drei bis vier Personen) ausprobieren und reflektieren konnten und erst anschließend sich im Plenum zu den hierbei gemachten Erfahrungen äußern mussten.

219 Eine Durchsicht der Diagnosebögen zeigte, dass diese vom strukturellen Aufbau her sehr ähnlich waren.

Zur Datenerhebung der allgemeinen Verhaltensbeobachtung konzipierte ich einen Bogen nach dem Schema eines im Kursleitfaden vorgestellten Modells [...]. Des Weiteren übernahm ich einen Beobachtungsbogen zum Arbeitsverhalten nach Köck (2004) und modifizierte ihn anhand einer Kommentarspalte (D.LP: 65).

Annika und Daniela entwickelten aber auch auf der Grundlage dieser Modelle z.T. neues Material wie z.B. selbst konzipierte Selbsteinschätzungsbögen (vgl. D.R: 17, D.F: 2, A.F: 2).²²⁰ Ronja griff hier hingegen nur auf ein im Seminar vorgestelltes Beispiel zurück (R.I2: 117-118).

Das im Seminar vorgestellte Material (z.B. vorgefertigte Beobachtungsbögen), wurden jedoch immer auch einer kritischen Analyse unterzogen. Rückblickend, im zweiten Interview, äußert sich Annika zu dieser kritischen Analyse folgendermaßen:

Also, ich würde sagen, es hat auch einfach dazu angeregt, zu sehen, welche verschiedenen Formen es gibt. Also, was für grundsätzliche Möglichkeiten existieren und auch welche Kriterien werden z.B. alternativ eingesetzt. Es gibt einem auch einfach mal einen Überblick darüber. Ich würde sagen, es ist eigentlich eine gute Grundlage, dass man selber weiterdenkt, es gibt einem eine Art Basis und auf dieser Basis kann man weiter aufbauen. Also, es fördert ja auch die kritische Auseinandersetzung, es fördert auch, dass man hergeht und guckt, passt der Testbogen? Weil, es kann auch sein, dass man selber einen Testbogen erstellt. Der ist zwar nicht vorgefertigt, aber es kann sein, dass der noch schlechter ist als der vorgefertigte [...] Es ging ja nicht darum, ein Optimum an die Hand zu kriegen, sondern zu lernen, sich damit auseinanderzusetzen und insofern fand ich das sinnvoll (A.I2: 30-32).

d) Die Auseinandersetzung mit der praxisorientierten Literatur unterstützt diagnostische Handlungen und bietet einen theoretischen Rahmen für die diagnostische Arbeit

Für alle Teilnehmerinnen hatte die Literatur eine vertiefende und unterstützende Funktion (vgl. A.I2: 20, D.I2: 74), besonders bei der Planung diagnostischer Handlungen. Die Teilnehmer nutzten sie auch, um Fragestellungen zu entwickeln, an denen sie ihre diagnostischen Handlungen und die Ausarbeitung des Lernerprofils ausrichteten. Interessanterweise stand sowohl bei Daniela als auch bei Annika dabei die Frage nach der Fairness im Mittelpunkt (vgl. D.R: 35). Anhand dieser Frage arbeitete Annika in Anlehnung an Diehr (2006b) besonders den Zielkonflikt zwischen Standardisierung und Individualisierung heraus.

Grundsätzlich gibt auch Daniela an, dass sie im Referendariat besonders von praxisorientierter Literatur profitieren konnte (vgl. D.I2: 72). Die Praxisorientierung der Literatur hebt auch Ronja als positiven Aspekt des Ausbildungsmoduls hervor (vgl. R.I2: 138).

Interessanterweise änderte sich Ronjas Einschätzung hinsichtlich der Machbarkeit von Sprechdiagnosen gerade durch die gewählte Fachliteratur:

²²⁰ Daniela entwickelte z.B. auf der Idee eines Beispiels von Kolb, in dem Lernstrategien erfragt wurden, einen Selbsteinschätzungsbogen, der aus ihrer Sicht besser geeignet war, solche Lernstrategien herauszufinden. Hierfür setzte sie sich zunächst kritisch mit Kolbs Bogen auseinander.

Ich wusste also um den enormen Zeitaufwand, den eine solch ausführliche Testsituation mit sich bringt, und es erschien mir ganz klar als etwas Einmaliges pro Schuljahr. In meinen Augen etablierte sich derartiges Testen und Beobachten von SchülerInnen als „Luxus“ des Englischunterrichts, aber keinesfalls als Normalität. Diese Einstellung änderte sich während des Seminars, vor allem durch die Lektüre der Fachliteratur (R.R: 4).

Gut war aus Ronjas Sicht dabei die Kürze und Prägnanz der Texte:

Was mir aufgefallen ist, war, dass die meisten Texte kurz waren, das fand ich gut, grade diese Auszüge aus dem Primary English. Da gab's ja einige von, die einfach kurz und prägnant sind und dementsprechend vieles auf den Punkt bringen. Das sind immer Texte, die ich tendenziell gut finde (R.I2: 144).²²¹

20.1.3 Teamarbeit

Der *Teamarbeit* als weiterem Prinzip des Ausbildungsmoduls schrieb ich bereits in der Planung meiner Ausbildungskonzeption drei wichtige Funktionen zu: Zunächst ging ich davon aus, dass Teamarbeit die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen unterstützt, da sich Wissensentwicklung im kommunikativen fachlichen Austausch vollzieht (vgl. Legutke und Schocker-von Ditfurth 2009: 215). Außerdem sollte die Teamarbeit aber auch die Qualität der Diagnosen steigern, weil die Teammitglieder Diagnoseinstrumente gemeinsam entwickeln konnten und ihre Diagnoseentscheidungen begründen mussten (siehe Seite 181). In Anlehnung an die Experten schließlich sollte die Teamarbeit den Studierenden aber auch die Möglichkeit geben, sich gegenseitig zu unterstützen und zu entlasten (siehe Seite 140).

Diese Aussagen werden ich nun wie folgt anhand von Zitaten genauer erläutern:

²²¹ Ambivalent äußert sich Ronja dagegen über die zusätzliche Besprechung der Literatur im Seminar: „Vom Inhalt her fand ich die Texte gut, also auch sehr, sehr informativ, aber häufig auch absolut klar und hätte im Seminar, glaub' ich, weniger drüber reden müssen, weil ich einfach das Gefühl hatte, das ist klar. Allerdings ist das bei mir in fast jedem Seminar so und ich glaube, das ist auch wieder ein bisschen so dieses Oberflächliche, wo ich denk', okay, ich hab 's ja verstanden, dann brauch' ich das nicht noch mal. Aber es kamen im Seminar dann meistens doch irgendwelche Aspekte, die ich eben nicht verstanden hatte. Von dem her, das spielte da immer so ein bisschen mit rein. Also, meistens haben wir ja im Seminar selbst dann auch noch neue Aspekte aufgerollt und das fand ich dann voll in Ordnung. Dann lerne ich im Seminar auch noch mal was draus und es ist anspruchsvoll, aber es ist auch der richtige Anspruch (R.I1: 78).

| Thema | Kategorie | Quelle |
|------------|--|--|
| Teamarbeit | a) Das Gespräch in der Teamarbeit führt zu Verarbeitungstiefe und Ideenentwicklung, weil es Reflexionsprozesse anregt. | A.I2: 82, A.I2: 84, A.I1: 28 |
| | | R.R: 33 |
| | | D.R: 29 |
| | b) Der fachliche Austausch in der Teamarbeit führt zu mehr Fairness gegenüber dem Schüler. | A.R: 14, A.R: 15, A.R: 23, A.I1: 30 |
| | | R.R: 32, R.R: 34 |
| | | D.R: 28, D.LP: 35, D.R: 45, D.R: 42 |
| | c) Teamarbeit führt zu Arbeitsentlastung durch Arbeitsaufteilung. | A.I1: 28, A.I2: 82, A.R.: 23, R.R: 33, R.R: 35, R.R: 36, R.Prä: 3 |
| | | D.R: 27, D.R: 28, D.R: 29, D. LPV: 66 |

a) Das Gespräch in der Teamarbeit führt zu Verarbeitungstiefe und Ideenentwicklung, weil es Reflexionsprozesse anregt

Alle drei Teilnehmerinnen erachteten die Teamarbeit grundsätzlich als gewinnbringend. In ihr lag, so die Teilnehmer, ein kreatives Potenzial, denn sie unterstützte die Ideenentwicklung, z.B. bei der Konzeption von Sprechaufgaben und Diagnosematerial (vgl. R.R: 33, D.R: 29). Entscheidend bei dieser Ideenentwicklung war das Gespräch. Die Teilnehmer beobachteten also, dass viele Gedanken erst durch das gemeinsame Gespräch entwickelt werden konnten (vgl. A.I2: 82, D.R: 29), was außerdem zu einer größeren „Verarbeitungstiefe“ (A.I2: 82) führte. Annika beschreibt diesen Prozess am deutlichsten: Durch das Gespräch mit den Kommilitoninnen werden Reflexionsprozesse angeregt (vgl. A.I2: 82), weil die Gesprächspartner ihre jeweiligen Ansichten begründen müssen. Um dazu in der Lage zu sein, müssen sie über diese Ansichten noch einmal genauer nachdenken und sie prüfen. Da beide Partner an diesem Prozess beteiligt sind und ihre Ansicht reflektieren, prüfen und erklären, wird ihre je eigene Ansicht auch erweitert, was wiederum zu neuen Ideen führt:

Ja, man kriegt einfach Ideen, ja. Man spricht 'was durch und dann kommt einem eine Idee und der eine sagt: Wir haben doch im Englischbuch das. Und dann sagt der andere: Ja, das stimmt, könnte man das nicht so machen? Und dann sagt der andere: Das geht gar nicht, weil das ist viel zu schwer. Und dann reflektiert man sich und denkt darüber nach, wo sind überhaupt die Grenzen, und wenn man es begründen will, muss man mehr evaluieren. Man sammelt einfach mehr Ideen (A.I2: 84).

Das Gespräch selbst treibt den Teilnehmerinnen zufolge also die Entwicklung von Ideen voran, während das Fehlen eines solchen Gesprächs diese Entwicklung eher blockiert (vgl. A.I1: 28). Die Teilnehmerinnen empfanden es daher als „sehr hilfreich, eine zweite Perspektive kennenzulernen.“ Diese zweite Perspektive regte nicht „nur die Kreativität an, sondern fungiert[e] [...]“

auch gleichzeitig als Schutz vor einer einseitigen Betrachtungsweise“ (A.R: 23), wie Annika hervorhebt.

b) Der fachliche Austausch in der Teamarbeit führt zu mehr Fairness gegenüber dem Schüler

Neben dem kreativen hatte die Teamarbeit also auch ein regulierendes Potenzial. So wurde durch die gemeinsame Entwicklung des Diagnosematerials z.B. die Gefahr fehlerhafter Diagnoseinstrumente verringert, weil ihre Planung und Entwicklung von allen Teammitgliedern kontrolliert wurde (vgl. A.R: 14, D.R: 45). So verminderte nach Ronja „das Überdenken einer Aufgabe durch drei Köpfe die Wahrscheinlichkeit sogenannter Flüchtigkeitsfehler“ (R.R: 34). Annika beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

Zum Beispiel auch diese Beobachtungsbögen, wo man 'ne Skalierung aufgestellt hat und überlegt hat: Wir nehmen vier Punkte, wie verteilen wir die, was ordnen wir den einzelnen zu? Dann haben wir auch versucht, das in der praktischen Arbeit anzuwenden. Wir hatten dann Beobachtungsbögen gemacht, wo die Schritte zu groß waren und dann trotz Differenzen beide Schüler auf einem Schritt gelandet sind und da konnten wir uns dann austauschen: Hast du was angekreuzt? Nee, ja, ich auch nicht. Oh, der Beobachtungsbogen war viel zu weit gefasst, wie können wir denn jetzt unsere Ergebnisse festhalten? Muss man den im Nachhinein noch mal justieren? Das geht ja auch, wenn man vorher noch nicht weiß, wie der Unterricht läuft und was gefordert wird, dass man dann merkt, ach ja, da liegen die Differenzen, wie bringen wir das noch mal in 'ne übersichtliche Form und wie könnten wir das verändern und das ist halt gut, wenn man da auch mal noch mit jemand anderes darüber spricht und da seine Eindrücke abgleicht. Ja, das war halt gut, ja (A.II: 30).

Auch die gemeinsame Analyse der gesammelten Diagnoseergebnisse verhinderte eine einseitige Betrachtungsweise. Dabei konnte Unsicherheit bezüglich der eigenen Interpretation gemindert werden, weil sich die Eindrücke gegenseitig bestätigen oder ergänzen ließen (vgl. hierzu auch A.R: 15). Daniela erlebte dies folgendermaßen:

Ich hatte das Gefühl, dass wir beide ähnlich differenziert vorgehen und im Wesentlichen die gleichen Ansichten und Ergebnisse hatten. Zudem konnten wir uns bezüglich der Auswertungen in einigen Aspekten ergänzen. Oft war ich überrascht, wie ähnlich wir dachten und dass uns kleine Details gleichsam auffielen (D.R: 28).

Damit eine einseitige Betrachtungsweise aber tatsächlich gemindert werden konnte, verfolgten die Teilnehmerinnen eine besondere Strategie: Sie suchten nicht sofort das Gespräch, sondern werteten die Ergebnisse zunächst vollständig aus, bevor sie sie dann über das Gespräch überprüften (vgl. hierzu auch A.R: 18):

Nach der Testaufgabe werteten meine Partnerin und ich die Aufgabenausführung anhand der Audioaufzeichnungen einzeln aus, und dann besprachen und diskutierten wir unsere Ergebnisse (D.LP: 35).

Insgesamt beobachteten die Teilnehmerinnen, dass die Zusammenarbeit Einseitigkeit bei der Erstellung von Lernerprofilen verhinderte (vgl. D.R: 42, A.R: 23); gerade, weil sie dazu angeregt

wurden, „Beurteilungen, die sich in Nuancen von [der eigenen] unterschieden, zu überdenken und überprüfen“ (D.R: 42). Damit trug die Teamarbeit aus Sicht der Studentinnen „zur Fairness gegenüber den Kindern“ (D.R: 42) bei.

c) Teamarbeit führt zu Arbeitsentlastung durch Arbeitsaufteilung

Grundsätzlich erlebten die Teilnehmerinnen durch die Teamarbeit eine Arbeitsentlastung. So nutzten sie die Teamarbeit, um die Arbeit aufzuteilen und effizienter zu gestalten, z.B. wenn es darum ging, Basismaterial für die eigentliche diagnostische Arbeit zu entwickeln, wie bei Annika besonders deutlich wird (vgl. A.I2: 82):

Es war dann gut, dass man dann so auf 'nen Konsens kam und dass auch jeder mal 'nen Teil übernommen hat, weil es auch stressig war. Der eine hat gesagt, okay, ich übernehm' das und mach' das und der andere macht das. Man hat sich die Arbeit aufgeteilt, ohne dass man jetzt das Gefühl hatte, man würd' zu wenig machen oder zu viel. Also, man hatte jetzt weder ein schlechtes Gewissen, noch hatte man sich ausgenutzt gefühlt, sondern es hat einfach sehr gut geklappt. Wobei wir auch immer wieder aufeinander Rücksicht genommen hatten (A.I1: 28).

Ähnlich gingen auch Daniela und Ronja²²² vor und entwickelten das diagnostische Basismaterial gemeinsam. Ronja empfand „die Zusammenarbeit im angedachten Umfang als genau richtig“ (R.R: 36).

Neben der Zusammenarbeit mit ihrer Teampartnerin wählte Daniela außerdem eine zusätzliche Zusammenarbeit mit Karin²²³ (vgl. D.R: 29, D.LPV: 71). Gemeinsam entwickelten die Studentinnen zusätzliches Diagnosematerial und tauschten sich über Erfahrungen in der Schulpraxis aus (vgl. D.R: 29). Interessant an dieser Zusammenarbeit ist, dass, obwohl Karin sich nicht im selben Kontext wie Daniela bewegte,²²⁴ beide dennoch voneinander profitieren und sich gegenseitig entlasten konnten.

Neben der Entlastung durch die Herstellung von gemeinsamem Diagnosematerial nutzten die Teilnehmerinnen die Teamarbeit aber auch dazu, sich während des Unterrichts und in der eigentlichen Diagnosesituation zu entlasten. Während der Testaufgabe teilte z.B. Ronja mit ihren zwei Partnerinnen ihre schwierige sechste Hauptschulklasse in zwei Gruppen auf. Jede Gruppe wurde von einer Studentin betreut, während die dritte Studentin filmte (vgl. R.Prä: 3). Damit gelang es

222 Trotz der Arbeitsentlastung brachte die Teamarbeit in Ronjas Gruppe aber auch organisatorische Probleme mit sich, wie Ronja deutlich macht: „Natürlich birgt die Arbeit im Team auch einen organisatorischen Nachteil. Gemeinsame Termine in den überfüllten Stundenplänen zu finden, gestaltete sich in unserer Gruppe als recht schwierig“ (R.R: 36).

223 Karin hatte das Ausbildungsmodul in der zweiten Pilotstudie besucht und anschließend beschlossen, ihre Zulassungsarbeit über die Diagnose im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zu schreiben.

224 Daniela und Karin arbeiteten in unterschiedlichen Schulen und sogar Bundesländern.

Ronja, die Testaufgabe durch die Teamarbeit bewältigbar zu gestalten, und sie sah in diesem Verfahren außerdem eine realistische Möglichkeit, Diagnosen des Sprechens auch in der späteren Berufspraxis durchzuführen zu können.²²⁵

Für unsere Testaufgabe war die Arbeit im Team mehr als positiv, da sich die Möglichkeit bot, die Klasse aufzuteilen. So konnten wir unsere Testaufgabe mehr in den alltäglichen Stundenablauf einbinden, als wenn wir die zu testenden SchülerInnen einzeln aus der Klasse genommen hätten. Ich sehe dies als Chance, eine Art des Testens zu erproben, die wir auch in unserem späteren Beruf anwenden können, wenn man aufgrund Zeitmangel und Aufsichtspflicht für alle SchülerInnen wenige Möglichkeiten zur Einzeltestung hat (R.R: 35).

20.2 Aufgaben des Ausbildungsmoduls

20.2.1 Lernerprofil

Die wichtigste Aufgabe im Ausbildungsmodul war das Erstellen eines Lernerprofils. Bei der Konzeption des Ausbildungsmoduls bin ich davon ausgegangen, dass diese Aufgabenstellung besonders dazu geeignet ist, diagnostische Kompetenzen auszubilden. Sie führt unterschiedliche diagnostische Handlungen sinnvoll zusammen, unterstützt fallorientiertes Arbeiten und fördert einen reflektierten und verstehenden Umgang mit den getroffenen diagnostischen Entscheidungen (siehe Seite 183ff). Die Studentinnen sollten so zu einer „diagnostischen Denkweise“ geführt werden, da sie sehr systematisch und transparent ihre Diagnoseergebnisse im Rahmen des Lernerprofils offenlegen mussten.

Bevor ich die Ergebnisse der Arbeit mit den Lernerprofilen darstelle, möchte ich die Beziehung darstellen, die die Studentinnen zu ihren Profilkindern entwickelten, weil diese Beziehung das fallorientierte Arbeiten im Lernerprofil beeinflusst haben könnte.²²⁶

Exkurs: Beziehung zu den Profilkindern im Rahmen der Fallorientierung

Alle Teilnehmerinnen bauten eine sehr gute Beziehung zu ihren Profilkindern auf. Ob die Fallorientierung selbst zum Aufbau einer guten Beziehung zwischen Studentin und Profilkind geführt hat, kann hier nicht mit Sicherheit gesagt werden. Möglicherweise hat sie aber auf der Seite der Studentinnen das Gefühl einer gewissen Verbundenheit oder Verantwortung den Profilkindern gegenüber verstärkt. Die Teilnehmerinnen berichteten, dass die Profilkinder äußerst kooperativ waren (vgl. D.I1: 48, A.I1: 56, R.I1: 26, R.I1: 53-54). Daniela beschreibt die Beziehung zu ihren Profilkindern z.B. als „ausnahmslos bereichernd“ (D.LP.: 13) und „unkompliziert“ (D.I1:

225 Diese Erfahrung war für Ronja wichtig, da sie noch vor dem Ausbildungsmodul der Ansicht war, dass die Diagnose des Sprechens in der Schulpraxis zu aufwendig ist.

226 Eine Fallorientierung war von der Expertin D2 empfohlen worden (siehe Seite 148).

48). Ein Grund für die gute Kooperationsbereitschaft war die große Motivation, die die Schüler während der Zusammenarbeit mit den Studentinnen entwickelten. Alle Teilnehmerinnen beobachteten hierbei, dass die Schüler großen Spaß an der diagnostischen Zusammenarbeit hatten (D.Prä: 6, A.II: 58, A.LP: 43, R.R: 26). Annika stellte zudem fest, dass die Kinder „stolz darauf [waren], ausgesucht worden zu sein“ (A.R: 11, A.II: 58), woraufhin sie die Situation mit ihren Profilkindern als so gut einschätzte, dass sie es wagte, die Kinder während des geplanten Tests sprachlich herauszufordern (vgl. A.II: 58). Die Testsituation war dabei geprägt vom beiderseitigen Vertrauen darauf, dass sowohl Schüler als auch Studentin etwas aus der diagnostischen Zusammenarbeit lernen könnten (vgl. A.II: 48).

Besonders eindrücklich war das Erlebnis der Kooperationsbereitschaft für Annika, weil sie selbst ihren Unterricht im Rahmen des Tagespraktikums²²⁷ nicht immer als gelungen ansah:

Unser Unterricht, das waren so die ersten Flugversuche und trotzdem waren die immer still und machten alles, was sie so sollten und selbst dann, wenn eigentlich nicht so viel 'rüber kam, haben sie halt etwas unverständlich geguckt, aber sind nie ausgetickt, unruhig geworden oder so was. Das war also sehr erstaunlich. Ja, wir hatten eigentlich immer 'ne gute Beziehung, es gab keine Verhaltensprobleme (A.II: 56).

Auch für Ronja war die Erfahrung der Kooperationsbereitschaft sehr eindrücklich, weil sie zunächst Vorbehalte, bzw. sogar Ängste gegenüber der Hauptschulklasse mitbrachte (vgl. R.II: 52). Verstärkt wurden diese durch die erste Hospitation in der Klasse (R.LP: 58, Prä.M/R: 1) und durch Erzählungen der Lehrerin (R.H: 78, R.II: 24). Die dennoch erlebte Kooperationsbereitschaft der Schüler führt Ronja darauf zurück, dass es ihr gelungen war, die Testaufgabe so zu gestalten, dass die Schüler dabei Freude hatten und sie so die Profilschüler für sich gewinnen konnte:

Ich glaube, die haben sich voll drüber gefreut, dass es Spaß gemacht hat im Unterricht und deswegen sind die uns auch recht offen gegenüber gewesen, auch in den Interviews. [...] Für uns waren die total toll. Wir mochten die einfach von ihrer Art her und die haben uns das Gefühl gegeben: Okay, die Lehrerin, es stimmt wirklich nicht, was die sagt. Also, das war nicht nur unser erster Eindruck, dass das Schwachsinn is', sondern es stimmt nicht. Die standen quasi repräsentativ dafür, der Hauptschüler ist doch toll. Das war so die Hauptsache (R.II: 50).

Vorzüge des fallorientierten Arbeitens aus Sicht der Studentinnen

Im Folgenden möchte ich herausarbeiten, weshalb die Studentinnen die Fallorientierung als fruchtbar erlebt haben.

²²⁷ Das Ausbildungsmodul war bei Annika an des Tagespraktikum gekoppelt. Sie hatte im Unterrichten einer Fremdsprache noch wenig Vorerfahrung.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|-------------------------|--|--|
| Fallorientierung | a) Durch die Fallorientierung wird ein intensiver Diagnoseprozess bewältigbar und übertragbar. | A.R: 12, A.I1: 68 |
| | | D.I2: 34, D.R: 8-10, D.R: 23 |
| | b) Fallorientierung macht die Individualität der Kinder deutlich. | A.R: 12 |
| | | D.I2: 34, D.R: 8-10, D.R: 11, D.R: 14, D.I2: 33-34 |
| | c) Durch das fallorientierte Arbeiten mit den Profilkindern gewinnt Diagnostik eine persönliche Relevanz, die als nachhaltig empfunden wird. | A.I1: 24, A.I2: 50, A.I2: 68 |
| | | D.I2: 14, D.R: 8-10, D.I2: 34 |
| | | R.I1: 46 |

a) Durch die Fallorientierung wird ein intensiver Diagnoseprozess bewältigbar und übertragbar

Entsprechend meiner Intention bei der Konzeption des Ausbildungsmoduls hat – wie die Aussagen der Teilnehmerinnen zeigen werden – die Fallorientierung dazu beigetragen, eine Überforderung der Studierenden zu vermeiden. So wurde die Aufgabe (ein Lernerprofil zu schreiben) nach Aussagen der Teilnehmerinnen durch die Beschränkung auf nur zwei bis drei Profilkinder von den Teilnehmerinnen als bewältigbar erlebt.

Für Annika war es z.B. eine Erleichterung, sich „während des gesamten Forschungszeitraumes nur auf [ihre] beiden Profilkinder konzentrieren“ (A.R: 12) zu können, weil sie dadurch den Blick dafür schärfen konnte, was die Kinder können (vgl. A.R: 12). Hierbei hatte die Konzentration auf einzelne Kinder auch geholfen, sich mit den neu erlernten Diagnosemethoden vertraut zu machen (vgl. D.R: 23, vgl. A.R: 12). Daniela schildert dies folgendermaßen:

[Die Auseinandersetzung mit nur drei Kindern hat] mich insofern unterstützt, dass man sich mal Zeit nehmen konnte für die Dinge und mal alles gründlich erproben konnte, was wir aus dem Seminar für die Praxis mitbekommen hatten und das auch reflektieren zu können. Wenn man sich nur mit einem beschäftigt, dann kann man das auch intensiver machen und lernt dann auch wirklich mehr. Also, es hat mir wirklich viel gebracht, mich auf die drei zu konzentrieren. Ich hätte einfach den Überblick verloren, wenn das zehn Schüler oder so gewesen wären (D.I2: 34).

Über die intensive Auseinandersetzung mit den diagnostischen Methoden gelangte Daniela auch zu der Überzeugung, dass sie diese erlernten Fähigkeiten in ihrer späteren Tätigkeit als Lehrerin für eine ganze Klasse wieder anwenden kann:

Es war wichtig, einfach erst einmal gründlich und intensiv diese drei Schüler zu beobachten und dann das Ganze weniger intensiv mit einer ganzen Klasse zu machen (D.I2: 34).

Interessant ist diese Einschätzung, da Daniela zunächst der Auswahl von nur wenigen Kindern sehr kritisch gegenüberstand, ihre Meinung aber im Laufe der Zeit änderte. Dabei stellte sich bei ihr ein neues Bewusstsein ein:

Ich fragte mich, welchen Nutzen ein Profil habe, wenn es mit einem so hohen Aufwand erstellt würde und am Ende des Semesters, also auch eines Schulhalbjahres, „nur“ drei statt dreißig Kinder abbilden könne. [...] Von der gerade angesprochenen Haltung bezüglich des Nutzens habe ich mich im Laufe meiner Forschung entfernt. Mir wurde während und besonders gegen Ende meiner Arbeit mit den Kindern deutlich, dass der Weg hin zu alltagsdiagnostischen Fähigkeiten über eine intensive diagnostische Beschäftigung mit wenigen Kindern führte. Auf dem Weg stellte sich bei mir ein neues Bewusstsein ein, welches ich bei der Beobachtung von mehreren Kindern einer Klasse in dem Maße nicht erhalten hätte (D.R.: 8-10).

b) Fallorientierung macht die Individualität der Kinder deutlich

Die Möglichkeit, durch die Konzentration auf wenige Schüler zu einer detaillierten und tiefgehenden Beobachtung mit diesen zu gelangen, wurde von den Teilnehmerinnen genutzt und führte sie zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ihren Profilkindern. Dabei wurde den Teilnehmerinnen die Individualität der Profilkinder deutlich, weil sie erkannten, wie sehr sich die einzelnen Kinder in ihren Fähigkeiten und Potenzialen voneinander unterscheiden.

Annika zufolge half das fallorientierte Vorgehen, Potenziale der Schüler zu erkennen (vgl. A.R.: 12).²²⁸ So wie Annika fielen auch Daniela die individuellen Potenziale der einzelnen Kinder auf. Da Danielas Profilkinder aber im Gegensatz zu Annikas markant unterschiedlichen eher „unauffällige“ Kinder waren, war diese Beobachtung der Unterschiede für sie sehr eindrücklich:

Während ich zu Beginn der Forschung der Zuteilung von drei charakterlich und leistungsmäßig eher „unauffälligen“ Profilkindern skeptisch gegenüberstand, änderte sich meine Sicht der Dinge bereits in der Anfangsphase der Forschung. Ich sah die Arbeit mit einer solchen Gruppe als besonders herausfordernd, weil gerade diesen „unauffälligen“ Schülern in der Regel zu wenig Aufmerksamkeit bei der Leistungsbewertung geschenkt wird und sie dadurch diagnostisch oft „unter den Tisch fallen“. Das konnte ich durch meine Forschung verhindern (D.R.: 11).

Mit dieser Erfahrung „löste [sich Daniela] auch bald von [ihrer] ursprünglichen Erwartungshaltung, dass nur die Beobachtung positiv oder negativ auffälliger Schüler zu interessanten und diskutierbaren Ergebnissen führen konnte“ (D.R.: 14). Die beobachtete Individualität der Profilschüler löste bei Daniela ein „neues Bewusstsein“ für „Fairness“ aus:

²²⁸ Annika gelang es trotz großer Unterschiede der Schüler in Fähigkeiten und Charakter (vg. A.R.: 12), einen Test zu konzipieren, der für beide Kinder passte und dessen Ergebnisse für weitere Fördermöglichkeiten genutzt werden kann: „Interessant fand ich, dass der gleiche Test bei zwei charakterlich recht unterschiedlichen Schülern in beiden Fällen ein hilfreiches Ergebnis lieferte. Es fiel mir am Ende nicht schwer, für die beiden Schüler eine Empfehlung zu formulieren“ (A.R.: 12).

Also, ich hatte ja da im Lernerprofil einen Schüler, der im Deutschen schon Sprachschwierigkeiten hatte, der dann aber im Englischen gute Leistungen zeigt. Und wenn ich den nicht gründlich angeschaut hätte, hätte ich das nicht rausgekriegt. Oder hätte ihn dann vielleicht irgendwie gleich abgestempelt oder in eine Schublade einsortiert. Ja, dieses Bewusstsein für Fairness ist dadurch bei mir hängen geblieben. Auch jetzt für meine jetzigen Beurteilungen (D.I2: 34).

Die Erfahrungen, die die Studentinnen durch die Fallorientierung machen konnten, war für sie anscheinend sehr einprägsam. Hier ist zu bedenken, dass sich die Studentinnen in ihren Praktika zur Lehrerausbildung vorwiegend mit der Ausbildung ihrer eigenen Fähigkeiten und ihrer eigenen Lehrerpersönlichkeit beschäftigen. Im Rahmen des Ausbildungsmoduls standen aber gezielt die Fähigkeiten und Eigenschaften der Schüler im Vordergrund. Möglicherweise war dieser Perspektivenwechsel für die Studentinnen eine neue und prägnante Erfahrung.

c) Durch das fallorientierte Arbeiten mit den Profilkindern gewinnt Diagnostik eine persönliche Relevanz, die als nachhaltig empfunden wird

Diagnostisches Handeln gewann für die Teilnehmerinnen durch die intensive Auseinandersetzung mit dem einzelnen Schüler einen neuen Stellenwert. Zusätzlich gewannen diagnostische Fragen für die Teilnehmerinnen eine persönliche Relevanz, da deren Bedeutung nach Aussagen der Teilnehmerinnen nun anhand der Profilkinder konkret erlebt werden konnte. Das wiederum führte die Teilnehmerinnen dazu, die Erfahrungen mit den eigenen Profilkindern im Gedächtnis zu behalten, wie Annika beschreibt:

Aber jetzt für mich persönlich, bei mir ist es extrem so, dass wenn ich einen Mensch', ein Kind vor Augen habe, dann gewinnt für mich die Frage eine subjektive Bedeutung und dadurch merk' ich mir das besser (A.I2: 68).

Auch für Daniela und Ronja bekamen diagnostische Fragen eine persönliche Relevanz (vgl. R.I1: 46). Damit stellte sich ein besonderes Gefühl von Verantwortung gegenüber dem einzelnen Schüler ein, wie besonders bei Daniela deutlich wird (vgl. D.R: 35):²²⁹

Auf dem Weg stellte sich bei mir ein neues Bewusstsein ein, welches ich bei der Beobachtung von mehreren Kindern einer Klasse in dem Maße nicht erhalten hätte. Dass Beobachten und Bewerten in einer Klasse einer Differenzierung bedürfen und dass es keine Testaufgabe gibt, die jedem Kind gleichermaßen gerecht wird, war mir vorher bewusst. Dass jedoch auch in Kleingruppen, die, wie meine Profilkinder, nicht das breite Spektrum der Leistungsstufen innerhalb der Klasse abdecken, differenziert werden müsste bezüglich der Testaufgabe, der Vorbereitung etc., erfuhr ich erst durch die Forschung (D.R: 8-10).

Daniela verknüpfte dieses Gefühl von Verantwortung mit dem Wunsch, den Schülern gegenüber faire Diagnosen stellen zu können. Dabei war das auf Seite 273 schon angeführte Erlebnis mit ei-

²²⁹ Dieses Bewusstsein ist bei Daniela auch zum Zeitpunkt des Referendariats sehr stark verankert, weshalb sie damit hadert, hier nicht genügend Zeit für eine intensive diagnostische Arbeit zu haben und sich deshalb „manchmal unfair“ (D.I2: 14) fühlt.

nem ihrer Profilkinder so prägnant, dass sie auch noch im Referendariat häufig daran zurückdenkt (vgl. D.I2: 3).

Im Referendariat wiederum verknüpft Daniela mache Beobachtungen von Schülern mit Erlebnissen, die sie im Ausbildungsmodul gemacht hatte:

Ja, das ist auch so etwas, was ich mitgenommen hatte aus dem Seminar. Wenn ich den Jungen aus dem Seminar sehe, der jetzt in meiner Klasse ist, dann denke ich immer wieder an diese Fairness irgendwie.[...] Das ist durch das Seminar so in mir drin [...] das ist mir ganz, ganz wichtig, ich werde das auf jeden Fall irgendwann, wenn das Referendariat 'rum ist, wieder 'rausholen, um auch anwenden zu können, was ich da gelernt habe (D.I2: 14).²³⁰

20.2.1.2 Schreibprozess

Die vielfältigen und ausführlichen Schreibaufgaben beim Erstellen des Lernerprofils sah ich als wichtige Methode, um die Studenten zu einer diagnostischen Denkweise zu führen (siehe Seite 190). Durch das Schreiben, so meine Annahme, würden sich die Studentinnen besonders intensiv mit den gesammelten Schülerdaten auseinandersetzen. Jedoch war das Verfassen des Lernerprofils äußerst aufwändig. Deshalb fragte ich mich, ob der Lerneffekt, der durch das Schreiben angestoßen wurde, groß genug war, um den Arbeitsaufwand rechtfertigen zu können. Im Folgenden werde ich zeigen, wie die Teilnehmerinnen den Schreibprozess rückblickend beurteilten.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|----------------|--|---------------------------------|
| Schreibprozess | a) Systematisches Schreiben hilft, Denkprozesse zu ordnen und ins Bewusstsein zu führen. | A.I2: 8, A.I2: 86 |
| | | R.I2: 187 |
| | | D.I2: 42 |
| | b) Systematisches Schreiben macht Diagnoseentscheidungen transparent. | R.I2: 26 |
| | | D.R: 52, D.T: 193, D.T: 258 |
| | c) Ausführliches Schreiben führt zu einer tiefgründigeren und genaueren Auseinandersetzung mit Ergebnissen der Diagnostik. | A.I2: 8 |
| | | D.I2: 40 |
| | | R.I2: 187, R.I1: 65-68 |
| | d) Systematisches Schreiben führt zu einem wichtigen Wiederholungs- und Vertiefungsprozess. | A.I2: 86, A.I2: 89-90, A.I2: 92 |
| | | D.I2: 44 |

²³⁰ Interessanterweise hat Daniela in ihrem Referendariat einen Schüler in ihrer Klasse, den sie bereits im Ausbildungsmodul kennengelernt hatte. Es handelt sich dabei um das Kind einer Kommilitonin, das im Ausbildungsmodul ein paar Mal anwesend war.

a) Systematisches Schreiben hilft, Denkprozesse zu ordnen und ins Bewusstsein zu führen

[M]ir sind dann beim Schreiben auch selbst viele Dinge auch noch mal deutlich geworden, vieles hat sich dann einfach noch mal so zusammengefügt (D.I2: 42).

Das Schreiben half den Studentinnen, in eine diagnostische Denkweise zu finden, weil so Denkprozesse geordnet und ins Bewusstsein geführt werden können. Damit hatte das Schreiben eine epistemische Funktion.²³¹ Altrichter und Posch nennen eine ähnliche Form des Schreibens auch *schriftliches Nachdenken*. Durch das schriftliche Nachdenken können eigene Handlungen reflektiert und unausgesprochenes Wissen zugänglich gemacht werden (vgl. Altrichter und Posch 2007: 50).²³² Im Schreibprozess des Lernerprofils heben die Teilnehmerinnen besonders die Möglichkeit hervor, durch das Schreiben Gedanken zu ordnen, Ziele zu setzen, Diagnosen zu begründen bzw. Schlussfolgerungen zu ziehen und den gesamten Denkprozess kritisch zu beleuchten. Damit gelang es ihnen z.B., folgerichtiger und selbstkritischer zu denken, wie hier bei Ronja deutlich wird:

Also, mir hilft Schreiben schon immer, weil ich sehr viele Gedanken konfus in meinem Kopf rumfliegen hab' und wenn ich das mal aufschreibe, dann klärt sich das Ganze ganz oft. Das ist definitiv der Fall. Und es präzisiert auch vieles und mir wird auch plötzlich vieles [erst bewusst]. Also, ich stoß' dann plötzlich auch auf Grenzen oder merke beim Aufschreiben, okay, das und das ist vielleicht doch nich' so sinnvoll, wie ich eigentlich immer dachte, weil ich plötzlich, dann [gerade], weil's aufgeschrieben is', Zeit für 'nen anderen Gedanken hab' (R.I2: 187).

Auch Daniela zufolge sind ihr „beim Schreiben auch selbst viele Dinge [...] noch mal deutlich geworden“ (D.I2: 42). Durch das Schreiben hat sie gelernt, „eine Bewertung auch zu begründen“ und „mit Fakten zu belegen“ (D.I2: 42), weshalb sich am Ende insgesamt alles „einfach nochmal so zusammengefügt“ (D.I2: 42) hat. Damit konnte Daniela ein in sich stimmiges Bild vom Schü-

231 Nach Jakobs zeichnet sich epistemisches Schreiben dadurch aus, „daß der Schreibprozess von rezeptiven Phasen der Ver- und Bearbeitung des bisher produzierten Textes begleitet wird, in dem Leseprozesse dominieren. Die heuristische Funktion oder Potenz des Schreibens zielt darauf, daß das Niederschreiben gedanklicher Inhalte dazu beitragen kann, diese besser zu strukturieren, neue Zusammenhänge zu entwickeln und herzustellen“ (Jakobs 1999: 166). Eine Studentin der zweiten Pilotstudie bezeichnete im Interview die Intention des Schreibens im Rahmen des Lernerprofils selbst als „epistemisches Schreiben“ und äußerte sich folgendermaßen: „Es hat mir geholfen. Es war interessant, sich mal genauer Gedanken zu machen, sich wirklich damit zu beschäftigen und es hilft halt einfach, seine persönlichen Kompetenzen zu erweitern und sich so ein Repertoire aufzubauen [...]. Es macht einen ein Stück weiser und kompetenter [...]. Man denkt dann über Schüler nach und stößt auf kleine Aspekte, auf die man dann später im Unterricht mehr Rücksicht nehmen kann. Zum Beispiel, dass Schüler bestimmte Strategien haben, um sich Wörter zu erarbeiten. [...] Auf solche Sachen kommt man dann, wenn man so etwas schreibt. Das ist dann wie ein epistemisches Schreiben“ (K.I1: 96).

232 Allerdings dient das schriftliche Nachdenken im Falle der Arbeit mit dem Lernerprofil nicht ausschließlich dazu, die eigenen Handlungen zu reflektieren. Vielmehr geht es darum, die Handlungen der Kinder detailliert zu analysieren.

ler gewinnen. Auch Annika lernte durch das Schreiben, zielorientiert vorzugehen und diagnostische Schlussfolgerungen zu ziehen:

Insofern denk' ich einfach, dass man dadurch auch mehr fokussiert, dass man mehr das Wesentliche gesehen hat und dass man diese Aktivität zu Ende bringt, dass man die Diagnostik gemacht hat, sie dokumentiert und auch wieder schlussfolgert. Ich würde sagen, für den Lernprozess ist es auf jeden Fall förderlich (A.I2: 86).

Außerdem war für sie das Schreiben auch ein Mittel, um sich mit den eigenen Gedanken kritisch auseinanderzusetzen zu können, wie Annika selbst formuliert:

Es ist ja auch wichtig, was passiert im Kopf und zu welchen Schlussfolgerungen kommt man. [...] Ich könnte mir vorstellen, dass das Aufschreiben so ein Teil vom Lernprozess ist (A.I2: 8).

b) Systematisches Schreiben macht Diagnoseentscheidungen transparent

Eine weitere Funktion des Schreibens zeigte sich darin, dass die Studentinnen ihre Gedanken auch anderen zugänglich machen konnten. Daher führte das Schreiben auch zu mehr Transparenz (vgl. A.I2: 6, D.T: 285, D.T: 193, R.I2: 26). Für die Teilnehmerinnen wird diese als eine wichtige Grundlage für das wissenschaftliche Arbeiten (vgl. A.I2: 6) und auch für die Ausbildung von diagnostischer Kompetenz (vgl. R.I2: 26, D.T: 193) angesehen. Daniela zufolge erlaubt ein solches transparentes Verfahren Aussagen über einen Schüler, da hier deutlich wird, wie Aussagen zustande kommen.

Alle Schritte von der Datenerhebung bis zur abschließenden Analyse werden durch den Datenanhang, aber auch durch die Beschreibung der Umstände transparent dargelegt und für den Leser des Profils nachvollziehbar gemacht. Der Datennachweis und die in das Profil integrierten und begründeten Bezüge auf Daten stellen sozusagen die Legitimation für Analysen und damit für das Bild vom Lerner dar (D.R: 52).

c) Ausführliches Schreiben führt zu einer tiefgründigeren und genaueren Auseinandersetzung mit Ergebnissen der Diagnostik

Der von mir angeregte systematische Schreibprozess führte zu sehr ausführlichen Darstellungen der Lernerprofile, da mehrere Diagnoseziele (siehe Seite 177ff) im Rahmen des Lernerprofils gleichzeitig verfolgt wurden. Nach Angaben der Teilnehmerinnen führte dies zu einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Diagnose, weil die verschiedenen Aspekte sich so gegenseitig ergänzen und stützen konnten (siehe Seite 308). Allerdings war die Arbeitsbelastung durch diese Ausführlichkeit recht hoch. Hier wäre zu überlegen, inwiefern der Schreibprozess reduziert und präzisiert werden könnte, ohne aber den ganzheitlichen Ansatz (siehe Seite 97ff) aufgeben zu müssen.²³³ Dennoch sah Annika gerade auch im *ausführlichen* Schreibprozess

²³³ Ronja spricht im zweiten Interview an, dass ein Lernerprofil, so wie sie es im Ausbildungsmodul erstellt hatte, nicht im Schulalltag umzusetzen wäre, weil es zu zeitaufwändig sei. Es war aber gar nicht meine Intention

eine Hilfe, weil sie dadurch Gedanken schrittweise schriftlich festhalten und schlussfolgern konnte (vgl. A.I2: 8). Daniela sah in der Ausführlichkeit einen Weg, Fähigkeiten und Eigenschaften der Kinder differenziert darstellen zu können. Dies unterstützte wiederum die Erstellung eines in sich stimmigen bzw. runden Bildes (vgl. D.R: 50) vom Schüler:

Das Gute daran war, dass man eben ganz detailliert, differenziert schreiben konnte, und dann, fand ich, hatte das Lernerprofil eben keine Lücken. Es wäre schwieriger gewesen, einen Schüler in fünf Sätzen zu beurteilen. Gerade bei fünf Sätzen bleibt man ja stark an der Oberfläche kleben. Also durch die vielen Methoden, die wir da verwendet hatten, und die vielen Ergebnisse, die ich hatte, war es für mich nicht schwer, das zu schreiben (D.I2: 40).

Ronja stand dem ausführlichen Schreibprozesses zunächst äußerst kritisch gegenüber. Mit der Begründung, dass sie selbst „insgesamt eher oberflächlich lerne und auch schreibe“ (R.I1: 68), hätte sie sich im Gegensatz zu den anderen beiden Teilnehmerinnen gewünscht, die Schreibaufgabe zu kürzen.

Das Lernerprofil selbst war kein Problem eigentlich. Das einzige, was häufiger auch mal vorkommt[...], dass man manchmal überlegt: Okay, schreib' ich jetzt Sachen mit rein, die eigentlich total offensichtlich sind oder lass ich's einfach. Das ist oft so, weil gerade so Sachen wie zum Beispiel, dass Kinder besser lernen, wenn Sie in 'ner angenehmen Atmosphäre sind. Da denk' ich mir, das weiß man einfach. Schreib' ich das jetzt also noch in aller Ausführlichkeit auf, oder könnt' ich das learner profile auch einfach total minimieren, auf eine Seite, weil ich nur die Sachen aufschreibe, die mir besonders vorkommen. Das war so'n bisschen das Problem, dass ich einfach dachte: Okay, wie ausführlich mach' ich das jetzt. Wie ausführlich brauch' ich das auch für mich selbst (R.I1: 66).

Im zweiten Interview hebt sie aber die Möglichkeit, tiefgründiger und ausführlicher zu schreiben, als einen der großen Vorzüge des ausführlichen Schreibprozesses hervor. Anscheinend überwiegt beim ersten Interview noch der Wunsch nach einer Arbeitsreduktion, während Ronja mit größerem zeitlichen Abstand die Vorzüge des Schreibens sehen kann:

Das heißt, ich glaube, wenn man das aufschreibt, geht man automatisch tiefgründiger an eine Sache ran und bleibt nicht so auf der Oberfläche. Wenn man nur drüber redet oder das nur im Kopf hat, dann lässt man sich schnell ablenken, dann fällt einem hier noch 'was dazu ein und man bleibt immer an so 'ner Oberfläche. Deswegen denk' ich, Aufschreiben is' schon sinnvoll (R.I2: 187).

gewesen, das Lernerprofil den Studierenden als ein Modell für den schulischen Alltag vorzustellen. Vielmehr sollten die Studierenden durch das Lernerprofil Diagnosewerkzeuge kennen lernen, die sie im schulischen Alltag einsetzen könnten und über die sie in eine diagnostische Denkweise finden könnten. Das Lernerprofil hatte also die Funktion, verschiedene diagnostische Handlungen zu vereinen. Trotzdem sollte Ronjas Kritik ernst genommen werden. Eine reduzierte Form, die auch direkt auf den schulischen Alltag übertragbar wäre, könnte die Studierenden in ihrer späteren diagnostischen Tätigkeit möglicherweise entscheidend unterstützen.

d) Systematisches Schreiben als wichtiger Wiederholungs- und Vertiefungsprozess

[F]ür mich ist es wirklich so gewesen, dass ich durch die Dokumentation – das runter zu schreiben – meine Gedanken gefestigt habe (A.I2: 90).

Aus Sicht der Teilnehmerinnen führte das Schreiben außerdem zu einem wichtigen Wiederholungs- und Vertiefungsprozess (vgl. A.I2: 86) und hatte damit nicht nur die Funktion, Gedanken zu ordnen, sondern sie auch längerfristig im Gedächtnis zu verankern. So erhöht dieser ausführliche Schreibprozess also die Chance, dass sich die Studenten auch noch nach ihrem Studium, z.B. in der Phase des Referendariats, an einzelne Inhalte und Erfahrungen aus dem Ausbildungsmodul erinnern können.

Annika zufolge sei vieles von dem, was sie aufgeschrieben habe, noch am besten im Gedächtnis geblieben (vgl. A.I2: 86), weil sie sich damit gedanklich intensiver auseinandergesetzt hatte.

Die Erinnerung wird dadurch auch besser, dass man das gemacht hat. Also, dass wirklich auch so 'was wie ein Lernprozess [entsteht], weil man einfach nochmal mehr elaboriert, sich mehr mit dem gedanklich auseinandersetzt, was man macht, und es in eine geordnete schriftliche Form bringt (A.I2: 90).

Auch Daniela bestätigt beim zweiten Interview, dass sie vieles von dem, was sie in der Phase ihres Referendariats praktiziert, auch durch das Schreiben gelernt hatte (vgl. D.I2: 44).

20.2.1.3 Struktur des Lernerprofils

Eine professionelle Diagnosehandlung ist eine theorie- und hypothesengeleitete gezielte Suche auf der Basis einer Anfangsbeobachtung oder Anfangsvermutung (Kretschmann 2003: 11).

Kretschmann zufolge äußert sich diagnostische Kompetenz in einer „diagnostischen Sensibilität“ (Kretschmann 2003: 11). Im Hinblick auf die Frage, wie eine solche diagnostische Sensibilität erlernt werden kann, entschied ich mich für folgende Vorgehensweise:²³⁴ Die Studierenden sollten ihre Diagnoseschwerpunkte nach bestimmten Themen gliedern und diese Themen auf verschiedenen Ebenen, die sich in ihrer Inferenz (siehe Seite 220) unterscheiden, bearbeiten. So sollten sie z.B. zwischen einem Befund, einer Beobachtung und einer Analyse der damit zusammenhängenden Interpretation unterscheiden können, eine Zusammenfassung schreiben, Informationen aus der Literatur einholen und die gesammelten Daten über einen Anhang belegen können.

²³⁴ Die den Lernerprofilen zugrundeliegende Vorgehensweise führte ich in der zweiten Pilotstudie ein und arbeitete sie dann in der Hauptstudie weiter aus (siehe Seite 185).

| Thema | Kategorie | Quelle |
|----------------------------|--|-------------------------------|
| Struktur des Lernerprofils | a) Das Befund-Analyse-Schema ist die Grundlage für eine bewusste, selbstkritische diagnostische Denkweise. | A.I1: 16, A.I2: 4, A.R: 3 |
| | | D.I2: 39f, D.R: 51 |
| | | R.I2: 4, R.I2: 172, R.I2: 176 |
| | b) Der Leitfaden stellt eine entscheidende Hilfestellung für die Planung und Durchführung diagnostischer Schritte dar. | A.I2: 6, A.I2: 90, A.I1: 62 |
| | | D.I2: 50, D.I2: 52, D.I2: 53f |
| | | R.I2: 170, R.I1: 66 |

a) Das Befund-Analyse-Schema ist die Grundlage für eine bewusste und selbstkritische diagnostische Denkweise

Eindeutiger noch als bei den anderen Merkmalen des Lernerprofils lässt sich hier sagen, dass der schematische Aufbau des Lernerprofils für alle Teilnehmerinnen sehr hilfreich war. Dabei heben die Teilnehmerinnen die systematische, transparente und selbstkritische Vorgehensweise hervor, die sie über das Befund-Analyse-Schema kennengelernt hatten und die sie im gesamten Diagnoseprozess begleitete. Die Fähigkeit, einen Befund von einer Analyse trennen zu können, war nicht nur die Voraussetzung der Erstellung eines Lernerprofils, sondern auch für das diagnostische Arbeiten schlechthin. Ohne eine solche Fähigkeit ist es auch Annika zufolge niemals möglich, Diagnosen zu stellen, weil erst sie eine diagnostische Denkweise ermöglicht:

Es ist so was Entscheidendes, wenn man das nicht macht, also dann wäre ich überhaupt nicht klargekommen. Es geht gar nicht anders, man muss diese Trennung einfach lernen. Wenn man das nicht lernt, dann kommt man überhaupt nicht zurecht, dann kann man bei den Leuten nie 'ne Diagnose stellen und da hängt ja was von ab. Wenn man da eine Entscheidung trifft, dann muss man sich einfach sicher sein. Seine Beobachtungen treffen und die dann interpretieren. Also, ich denk' mal, das ist so 'ne Denkweise, die man sich da aneignet. Wo mir das auch ganz klar war, in dem Unterricht und auch in der Auswertung hinterher (A.I1: 16).

Auch Ronja und Daniela unterstützte das vorgegebene Schema (Befund-Analyse) des Lernerprofils dabei, in eine solche kritische diagnostische Denkweise zu finden (vgl. D.I2: 39f, R.I2: 172, R.I2: 4), da sie gezwungen waren, genau zwischen den gesammelten Daten (Befunden) und ihrer Analyse bzw. Interpretation zu unterscheiden. Durch diese Unterscheidung wurde die Inferenz (siehe Seite 188) verschiedener Diagnoseebenen deutlich, was nach Daniela die Aussagekraft der Diagnoseergebnisse stützte.

Neben den [...] genannten Maßnahmen erwies sich vor allem das kleinschrittige Vorgehen des im Kurs geübten und hier angewandten Befund-Analyse-Verfahrens von niedriger zu höherer Inferenz als wichtige Maßnahme für aussagekräftige Ergebnisse und Objektivität (D.R: 51).

Die Aussagekraft wurde auch dadurch gestützt, dass die Studentinnen durch dieses Verfahren für mögliche Fehlerquellen sensibilisiert wurden, wie sich bei Annika (vgl. A.I2: 4) und Ronja (vgl. R.I2: 4) zeigt. Ronja äußert sich hier folgendermaßen:

Total, total hilfreich. [...] Also wirklich dieses ganz, ganz klare, bewusste Formulieren, was man da ja auch brauchte. Also dieses Bewusste, okay, das ist wirklich nur der Befund und so ist es faktisch und die Analyse, das ist die Interpretation und das muss alles überhaupt nicht stimmen, die gesamte Analyse kann auch völlig falsch sein, das fand ich absolut schwierig und sehr sinnvoll. Also definitiv total hilfreich [...], wenn man das einmal gemacht hat, wird man dafür einfach 'n bisschen sensibilisiert (R.I2: 172).

Eine Sensibilisierung für die Trennung zwischen Befund und Analyse hält Ronja für grundlegend, um Ursachen für Leistungsdefizite erkennen zu können und so Schülern in der Diagnose gerecht zu werden:

Wirklich sich mal hinzusetzen und zu sagen, okay, ich guck' mir jetzt mal genau an, was sind denn Befunde, die ich hab', was ist denn die Analyse d'raus und woher nehme ich denn meine Analyse. Stimmt das überhaupt oder hab' ich die irgendwie völlig unbewusst einfach so auf den drauf gelegt, ohne es wirklich zu merken. Das passiert, glaub' ich, unglaublich schnell (R.I2: 176).

Während Ronja und Daniela das Befund-Analyse-Schema des Ausbildungsmoduls zum ersten Mal als systematische Unterscheidung kennen lernten (vgl. R.I2: 4, R.I2: 172), kannte Annika diese bereits aus ihrer vorherigen medizinischen Berufstätigkeit (vgl. A.R: 3, A.I2: 4). Das im Ausbildungsmodul vorgegebene Schema war für sie aber ebenfalls völlig neu (vgl. A.I2: 4) und bildete für sie daher eine wichtige Grundlage auch für andere diagnostische Prozesse in ihrem weiteren sonderpädagogischen Studium (vgl. A.I1: 63, A.I2: 4, A.I2: 6) (siehe Seite 313). Ronja wendete dieses Schema später nicht mehr konkret an, berichtet aber, dass es sie in ihrer Beobachtungsfähigkeit unterstützt, weil sie seither im Umgang mit Schülern konsequenter zwischen ihrer Beobachtung und ihrer Interpretation unterscheidet (vgl. R.I2: 4).

b) Der Leitfaden stellt eine entscheidende Hilfestellung für die Planung und Durchführung diagnostischer Schritte dar

Eine entscheidende Hilfestellung zum systematischen Aufbau des Lernerprofils stellte für die Studentinnen der Leitfaden dar, da sich die Teilnehmerinnen nicht nur während der Verschriftlichung genau daran orientierten, sondern sie mit diesem Leitfaden während des gesamten Prozesses der diagnostischen Arbeit eine klare Struktur erhielten. So fiel allen Teilnehmerinnen das Verfassen eines Lernerprofils nicht schwer. Der Leitfaden unterstützte sie dabei, weil er ihnen klar vorgab, wie sie vorgehen mussten und auf was sie in der Systematik achten sollten (vgl. A.I1: 62):

Und es ist 'ne super Übung, [...] weil es auch das erste Mal war, dass man auch was praktisch gemacht hat und das dann schriftlich niedergelegt hat, und das auch in 'ner systematischen Form. Ja, dadurch, dass wir diese Vorgabe hatten – ich hab' mir das vorher alles komplett durchgelesen und hab' dann angefangen, es auszuarbeiten – ergab es dann am Ende auch ein sinnvolles Ganzes. Und man wusste auch immer genau, wo man steht, und es gab auch einfach zu jedem Punkt richtig viel zu schreiben (A.I1: 62).

Bezüglich der Vorstrukturierung waren für Annika und Daniela besonders die Themengebiete (vgl. A.I2: 90) bzw. die Leitfragen, die im Leitfaden enthalten waren, hilfreich.

Der [Leitfaden] war für mich sehr eindeutig. Der war irgendwie zehn Seiten lang (lacht) – also ziemlich lang. Aber deshalb wusste man auch ganz, ganz genau, was man machen musste. [...] für mich war das absolut klar, was zu tun war. Sie hatten ja auch zu jedem Aspekt auch ein paar Leitfragen geschrieben, die man sich stellen muss, ja genau, und die haben auch einfach enorm geholfen (D.I2: 50).

Für Ronja war das Schreiben des Lernerprofils aufgrund des Leitfadens sogar „ziemlich einfach“ (vgl. R.I1: 66), weil sie „von Anfang an 'was Handfestes schwarz auf weiß in der Hand“ hatte und damit wusste, „worum's so geht“ (R.I2: 170).²³⁵

Das Verfassen der Lernerprofile verlief in der Hauptstudie im Vergleich zu den Pilotstudien also deutlich unproblematischer (siehe Seite 193), weil es den Studentinnen nun von Anfang an sehr klar war, was zu tun war. In der aufgabenorientierten Didaktik muss jedoch kritisch hinterfragt werden, wie weit eine Aufgabe vorstrukturiert sein sollte. Denn je mehr Vorgaben gemacht werden, umso weniger können die Studenten eigene Ideen mit einbringen. Auf der anderen Seite wird die Aufgabe nach Willis durch eine klare Vorstrukturierung vereinfacht und führt gerade bei komplexen Aufgaben dazu, dass die Studenten einen schnelleren Zugang zu ihr finden und sie besser selbständig die Aufgabe bewältigen können (vgl. Willis 2003: 28). Im Fall der Diagnostik, in der es nicht um die Ausbildung von kreativen Potenzialen, sondern um das Erlernen von strukturierenden und reflektierenden Fähigkeiten geht, halte ich daher eine solche sehr klare Vorstrukturierung für richtig.

Tatsächlich fielen die Lernerprofile trotz der gleichen Vorgaben unterschiedlich aus. Dies ist mit Sicherheit auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Kontexte zurückzuführen, unter denen die Lernerprofile verfasst wurden (vgl. D.I2: 52). Ich gab den Studentinnen aber auch die Möglichkeit, im diagnostischen Prozess bestimmte Schwerpunkte zu setzen, und ließ ihnen im Rah-

235 Auch Daniela fand es, bzgl. der Frage, „worum es geht“, gut, dass ich während des Ausbildungsmoduls immer wieder auf den Leitfaden Bezug nahm: „[I]ch kann jetzt nicht für die anderen sprechen, aber letztendlich war für mich klar, was da zu tun war, und wir hatten das im Seminar ja auch sehr genau besprochen. Wir hatten ja das Einführungsseminar und da waren wir die Punkte durchgegangen. Und im Seminar sind wir dann ja auch immer auf die verschiedenen Stationen im Leitfaden eingegangen und insofern war das auch wirklich klar“ (D.I2: 52).

men der Vorgaben dennoch eine gewisse Gestaltungsfreiheit. Daniela äußert sich hierzu folgendermaßen:

Und ich denke es ist auch noch unterschiedlich geworden, weil Sie uns auch nicht so eingeengt haben. Sie hatten zwar Ihre Vorgaben, aber innerhalb dieser Vorgaben habe ich mir gedacht, ich mach' das so, wie ich das gut vertreten kann, wie das zu mir passt und ich denke, so haben es auch die anderen gemacht. Und deshalb sind sie auch so unterschiedlich geworden, die Profile (D.I2: 52).

Die Gestaltungsfreiheit darf dabei auch in der diagnostischen Arbeit nicht auf Kosten der Qualität gehen. Daniela zufolge konnte die Ausarbeitung des Lernerprofils trotz dieser Freiräume gut gelingen, wenn man sich an die Vorgaben des Leitfadens hielt:

W: [I]ch fand es gab sehr viele, die wirklich sehr schön waren. Im Großen und Ganzen haben sich die meisten oder doch eigentlich alle sehr viel Mühe gegeben.

D: Das musste man aber zwangsläufig. Also wenn man wirklich Ihre Vorgaben bearbeitet, dann hatte das eigentlich ganz gut werden müssen. Also zumindest detailliert werden müssen (D.I2: 53-54).

20.2.2 Austausch über die praktische Arbeit

Der Austausch der Seminarmitglieder untereinander (z.B. in Form von Gruppendiskussionen) war ein wichtiges Prinzip meines Ausbildungsmoduls.²³⁶ Er wurde in zweierlei Hinsicht gezielt in die Seminarplanung aufgenommen: Zum einen erhielt er in der *Phase der Reflexion* (siehe Seite 181) einen festen Platz. Hier bezog er sich meist auf Erfahrungen, welche die Studenten *im* Seminar durch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Beispiel gemacht hatten (siehe hierzu z.B. das Experiment zum Thema *Testen*, Seite 228ff). Zum anderen wurde im Seminar auch besonders der Austausch vor dem Hintergrund der aktuellen Schulerfahrungen der Studentinnen gepflegt.²³⁷

²³⁶ Es bestand auch die Möglichkeit eines Austauschs über die Plattform Stud.IP. Auf diesen werde ich allerdings nicht eingehen, weil ich ihn im Seminar nur als eine zusätzliche und freiwillige Form der Unterstützung eingerichtet hatte. An diesem Austausch nahm ich auch selbst teil und gab Rückmeldung zu Fragen oder Äußerungen. Einzelne Studierende stellten über diesen Weg auch ihr Material den anderen Kommilitonen aus dem Kurs zur Verfügung, wie z.B. Annika, die Danielas Selbsteinschätzungsbogen so kennen gelernt und dann auch selbst verwendet hat.

²³⁷ Hier war ein spontanes Vorgehen notwendig, das sich nach den Bedürfnissen der Studierenden richtete. Es konnte im Vorfeld nicht detailliert geplant werden, da die Studierenden im Handlungsfeld Schule ganz unterschiedlich schnell vorankamen.

| Thema | Kategorien | Quelle |
|--|--|--------------------|
| Der Austausch über die praktische Arbeit im Rahmen der Seminarsitzungen | a) Der Austausch über die praktische Arbeit im Rahmen der Seminarsitzungen dient als Kontrolle der eigenen diagnostischen Arbeit. | A.I2: 68, A.I1: 28 |
| | | D.R: 16, D.R: 17 |
| | | R.I2: 180 |
| | b) Der Austausch über die praktische Arbeit im Rahmen der Seminarsitzungen führt zu Selbstdistanz hinsichtlich der diagnostischen Fähigkeiten. | D.R: 21, D.R: 32 |
| | | R.I2: 180 |

a) Der Austausch über die praktische Arbeit im Rahmen der Seminarsitzungen dient als Kontrolle der eigenen diagnostischen Arbeit

Bei der Datenauswertung wurde deutlich, dass die Seminarteilnehmerinnen den Austausch im Seminar vor allem dazu nutzen konnten, Rückmeldungen zur Qualität ihrer Diagnoseinstrumente einzuholen und diese Qualität zu überprüfen. Daher wurde der freie Austausch über die Schulerfahrungen von allen Teilnehmerinnen durchweg als „bereicher[nd]“ (A.I2: 68) bzw. „hilfreich“ (R.I2: 180) bewertet, denn er gab den Studentinnen einen Anhaltspunkt dafür, ob ihre diagnostische Vorgehensweise richtig ist, wie hier bei Annika deutlich wird:

Aber ich denk' mal, was halt auch wirklich geholfen hatte, war auch der Austausch, der im Seminar da war und bei der praktischen Arbeit. Das fand ich richtig gut, weil da hat man noch mal Rückmeldung gekriegt, kann ich das so machen oder nicht (A.I1: 28).

Wie Annika nutzte auch Daniela den Erfahrungsaustausch, um z.B. eine Rückmeldung zu ihrem diagnostischen Vorgehen und ihren selbst entwickelten Diagnoseinstrumenten zu erhalten.

Gut gelang mir insgesamt die Erstellung der Beobachtungsbögen und des Selbsteinschätzungsbogens. In der Besprechung im Seminar erhielten wir positive Rückmeldung bezüglich der Passung der Kriterien und Formulierungen der Beobachtungsbögen mit der Testaufgabe (D.R.: 16).

Dabei stellte sie z.B. ihren Selbsteinschätzungsbogen ihren Kommilitonen zur Verfügung und konnte über deren Erfahrung damit Rückschlüsse zu dessen Qualität ziehen:

Der Selbsteinschätzungsbogen wurde ebenfalls von einigen Seminarteilnehmern für ihre eigene Forschung verwendet und hinsichtlich seiner Aussagekraft als effizient bewertet, da er keine Leistungsstufen in Form von Wertungen enthält (D.R: 17).

b) Der Austausch über die praktische Arbeit im Rahmen der Seminarsitzungen führt zu Selbstdistanz hinsichtlich der diagnostischen Fähigkeiten

Der Austausch über die Schulerfahrungen und der damit mögliche Vergleich mit ähnlichen Erfahrungen der Kommilitonen unterstützte außerdem die Entwicklung einer gewissen emotionalen Selbstdistanz zu den eigenen Erfahrungen bezüglich der diagnostischen Arbeit. Konkret konnten die Studentinnen also durch den Austausch z.B. sehen, dass Kommilitoninnen ähnliche Probleme

zu bewältigen hatten. Das führte zu einer „Kontrolle von Emotionen [...] trotz emotionalen Beteiligtseins“ (Oerter 1991: 167). Selbstdistanz ist nach Oerter eine wichtig Grundlage für die Ausbildung von Kompetenzen (siehe Seite 16).

Enttäuschungen erlebte ich dann, wenn ich etwas ausführlich vorbereitet und durchdacht hatte, und das Ergebnis der Durchführung in geringer Relation zu dem Aufwand stand. So erhoffte ich in meinem letzten Gespräch mit Janos beispielsweise konkretere Informationen, und erhielt oft nur kurze Antworten, obwohl ich während des Gesprächs das Gefühl hatte, dass eine angenehme, sogar vertraute Gesprächsatmosphäre herrschte. Im Seminar erfuhr ich von Kommilitonen, dass sie ähnliche Erfahrungen gemacht hatten, und so sah ich das Resultat meines Gesprächs nicht einseitig in meiner Gesprächsführung begründet (D.R: 21).

Das half Daniela dabei, ihre eigenen diagnostischen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen:

Der Erfahrungsaustausch im Seminar führte auch dazu, dass ich ein realistischeres Bild von meinen Kompetenzen erhielt. Nachdem ich eine Gesprächsführung mit einem Profilkind trotz guter Vorbereitung als wenig ertragreich empfunden und meine Gesprächskompetenzen daraufhin in Frage gestellt hatte, löste sich mein selbstkritischer Blick in Gesprächen mit Kommilitonen, die ähnliche Erfahrungen gemacht hatten (D.R: 32).

Auch Ronja fühlte sich durch den Erfahrungsaustausch auf einer emotionalen Ebene unterstützt, da er ihr dabei half, ihre schwierige schulische Situation zu bewältigen:

Ja, [der Austausch] hat mir geholfen in dem Sinne, dass man mitgekriegt hat, okay, bei den anderen läuft auch nicht alles rund, weil da hatten wir ziemlich Schiss, dass es nich' funktionieren würde bei uns, weil da 'n paar Sachen mit der Lehrerin einfach blöd gelaufen sind, und es war ziemlich klar, okay, es läuft hier grad' nich' so, wie es eigentlich gedacht war, und durch diesen Austausch mit den anderen Gruppen wurde klar, okay, andere haben vielleicht ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin, aber die haben dafür andere Probleme und dementsprechend müssen wir uns nich' daran total 'nen Kopf machen, sondern das wird schon irgendwie. Das war hilfreich (vgl. R.I2: 180).

20.2.3 Problemorientierte Präsentationen

Eine organisierte und vorstrukturierte Form des Austausches über die Schulerfahrungen bildeten die problemorientierten Präsentationen (siehe Seite 194).²³⁸ Hier möchte ich überprüfen, inwiefern die Teilnehmerinnen die Präsentationen als eine geeignete Aufgabe für den Erwerb von diagnostischen Kompetenzen ansahen.

²³⁸ Da in den problemorientierten Präsentationen der Austausch der Seminarteilnehmer auch einen großen Stellenwert hatte, kommt es bei den Daten zu Überschneidungen: Die Teilnehmerinnen unterscheiden nicht immer genau zwischen den Gruppendiskussionen, die während des gesamten Semesterzeitraumes, z.B. in der Phase der Reflexion, praktiziert wurden, und solchen, die im Anschluss an die Präsentationen stattfanden. Daher werde ich Präsentationen und den Austausch der Seminarteilnehmer hier an derselben Stelle darstellen.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|--|--|----------------------------|
| Problemorientierte Präsentationen | a) Die Präsentation ist eine wichtige Methode, um Rückmeldungen zur Qualitätskontrolle der eigenen diagnostischen Arbeit einzuholen. | A.I1: 28 |
| | | D.I1: 66, D.R: 31, D.R: 45 |
| | b) Die Präsentationen der Kommilitoninnen erweitern die eigene Perspektive. | A.I2: 76 |
| | | D.I1: 66, D.R: 30 |

a) Die Präsentation ist eine wichtige Methode, um Rückmeldungen zur Qualitätskontrolle der eigenen diagnostischen Arbeit einzuholen

Die problemorientierten Präsentationen hatten aus Sicht der Studentinnen²³⁹ zweierlei Funktionen. Sie dienten erstens dazu, Rückmeldungen zur eigenen diagnostischen Arbeit einzuholen. Eine solche Rückmeldung konnte dann z.B. für die analytische Arbeit im Lernerprofil genutzt werden oder auch, um die Qualität des eigenen Instrumentariums einschätzen zu lernen.²⁴⁰ Damit regte die Rückmeldung verstärkt zur Selbstreflexion an.

Daniela und Annika nutzten die problemorientierten Präsentationen, um ihre diagnostische Arbeitsweise im Plenum durch Kommilitonen überprüfen zu lassen (vgl. A.I1: 28). So ließ sich Daniela z.B. die „Passung der Kriterien mit der Aufgabe und der Testausführung“ von den „Kommilitonen im Seminar bestätig[en]“ (D.R: 45). Durch die Überprüfung wurde sie aber auch „auf bestimmte Dinge noch mal hingewiesen“ (D.I1: 66), sodass sie „die Möglichkeit [hatte], Sachen zu überdenken oder noch ’ne andere Meinung zu bekommen“ (D.I1: 66). Sie wurde dabei z.B. auf den Aspekt der Bezugsnorm²⁴¹ aufmerksam:

Bei der Präsentation unserer Arbeitsergebnisse und der exemplarischen Diskussion einer Sprachbeobachtung wurde ich beispielsweise auf einen Aspekt aufmerksam, den ich bisher nicht bewusst berücksichtigt hatte. Die soziale Norm, also der Vergleich einer Leistung mit der eines anderen Kindes, spielt eine große Rolle beim Bewerten. So stuften die Seminarteilnehmer die Leistung eines unserer Profilkinder besser ein, als meine Partnerin und ich dies getan hatten. Meiner Ansicht nach passierte das, weil sie die Testausführung isoliert sahen und die der anderen Kinder nicht als Vergleich hatten. Das veranlasste mich dazu, mein Vorgehen zu überdenken und zwar weiterhin alle Normen zu berücksichtigen – was ohnehin automatisch passiert – mich aber wieder stärker am einzelnen Lerner zu orientieren (D.R: 31).

Annika konnte die Rückmeldung der Kommilitonen z.B. besonders für ihre spätere Ausarbeitung des Lernerprofils nutzen, insofern sie hier Anregungen für den analytischen Teil des Lernerprofils erhalten hatte:

²³⁹ Hier beziehe ich mich nur auf die Aussagen von Daniela und Annika.

²⁴⁰ Auch in den schriftlichen Reflexionen der Studentinnen wurden z.T. Rückmeldungen der Kommilitonen verarbeitet.

²⁴¹ Den Begriff *Bezugsnormen* hatten wir zuvor im Seminar besprochen.

Später, bei der Arbeit, die ich dann geschrieben habe, hat mir dann geholfen, dass wir im Seminar die Präsentation gemacht haben und da die Seminarmitglieder mit einbezogen haben in die Analyse. Das fand ich dann auch noch mal sehr hilfreich, Leute etwas analysieren zu lassen, die nicht in der Situation dabei waren, weil's noch mal einen anderen Blickwinkel ergibt (A.I1: 28).

b) Die Präsentationen der Kommilitoninnen erweitern die eigene Perspektive

Zudem erweiterten aber auch die Präsentationen der Kommilitoninnen die eigene Perspektive, da das Hineindenken in Erfahrungen der Kommilitonen, die Betrachtung anderer Vorgehensweisen einen neuen kritischen Blick auf das eigene Vorgehen anregte. Daher erlebten Annika und Daniela nicht nur in der Rolle der Präsentierenden, sondern auch als Zuhörerinnen²⁴² das Seminar durch die Präsentationen auch als „interessant“ (A.I2: 76), weil hierdurch vielfältige Aspekte und Möglichkeiten der Diagnostik deutlich wurden.²⁴³ Die Teilnehmerinnen konnten also auch von den Präsentationen der anderen lernen, wie Annika folgendermaßen beschreibt:

[D]as Seminar war dadurch auch interessant. Man konnte auch gucken, der eine setzt halt eher das Interview ein, der andere eher den Selbsteinschätzungsbogen. Wir hatten ja dann auch die freie Auswahl, was von den Angeboten/Methoden wir mit unsern Kindern machen. Es war ja auch bei jedem ein bisschen anders. In zweierlei Hinsicht wurde das Ganze vielfältiger. Einmal waren die Schüler ja anders, aber auch wieder die angewandten Methoden, also die Umsetzung, die waren ja individuell. Es passt nicht auf jedes Kind alles, aber man kann ja auch nicht bei jedem Kind alles umsetzen. Insofern konnte man dann auch wieder von den anderen mitlernen (A.I2: 76).

Daniela lernte durch die Präsentationen der anderen weitere Aspekte kennen, die sie zur Entwicklung des eigenen Diagnoseinstrumentariums nutzen konnte:

Ja, ich hab' auch viel gelernt durch die Präsentation von anderen. Wir hatten auch da Bögen ausgewertet und besprochen. Das hat mich selbst dann auch weitergebracht (D.I1: 66).

Daniela zufolge regte gerade das Hineindenken in die Projekte der anderen sie wiederholt zur Selbstreflexion an:

242 Im Gegensatz zu Annika und Daniela konnte Ronja aber von ihren Präsentationen kaum profitieren, da ihre speziellen Probleme in der Schule nur eine oberflächliche Rückmeldung zuließen (vgl. R.I2: 182). Ronja hinterfragt aber auch generell den Sinn der Präsentationspraxis an der Pädagogischen Hochschule. Aus ihrer Sicht lassen sich durch diese Präsentationspraxis nur wenig neue Informationen generieren (vgl. R.I2: 180). Sie hält eine direkte Rückmeldung durch einen Experten für sinnvoller. Von Rückmeldungen durch ihre Kommilitonen kann sie hingegen kaum profitieren (vgl. R.I2: 182). Ronja macht hier auch einen konkreten Vorschlag, wie die Expertenrückmeldung funktionieren könnte. Dabei wünscht sie sich, dass der Experte, in diesem Fall die Seminarleiterin, in jeder Seminarsitzung innerhalb eines Zeitfensters eine Gruppe berät (vgl. R.I2: 185). Zeitfenster für die individuelle Rückmeldung z.B. zur Planung von Diagnoseaufgaben und -instrumenten hatte ich den Studierenden bereits über die coaching-hours eingeräumt (siehe Seite 163). Diese lagen allerdings nicht in den Seminarzeiten. Auf die Präsentationsaufgabe wollte ich aber nicht verzichten, da ich es persönlich für wichtig halte, Erfahrungen auch mit den Kommilitonen auszutauschen und nicht nur mit der Seminarleiterin.

243 Die Präsentationen waren alle recht unterschiedlich, was sich durch die Verschiedenheit der Kontexte, der Diagnosemethoden und der diagnostizierten Kinder ergab. Zwar mussten alle Studierenden alle diagnostischen Instrumente in der Praxis einsetzen, sie konnten sich aber in der Präsentation auf die Darstellung eines einzelnen beschränken. So konnte es sein, dass eine Gruppe ihren Test vorstellte, eine andere aber z.B. Auszüge aus ihren Interviews mitbrachte und analysieren ließ.

Zudem empfand ich den Austausch im Seminar als bereichernd. Indem einzelne Gruppen ihre Arbeitsergebnisse präsentierten und auf Probleme und Aspekte aufmerksam machten, in die man sich zumindest kurzzeitig hineindachte, lernte ich einiges für mein Vorgehen. Das Seminar leitete wiederholt zur Selbstreflexion an, da man bei der Betrachtung anderer Vorgehen einen neuen Blick auf seine eigene Forschung wirft (D.R: 30).

20.3 Diagnoseinstrumente des Ausbildungsmoduls

Die Fähigkeit, Diagnoseinstrumente entwickeln und kompetent einsetzen zu können, ist nicht nur meinen Experten zufolge ein wichtiger Teil diagnostischer Kompetenz (siehe Seite 119), sondern wird auch in der Fachliteratur, z.B. bei Klippert (siehe Seite 21) oder Kubanek-German (siehe Seite 24), als ein Kernbereich diagnostischer Kompetenz beschrieben.

Bei der Auswertung der Äußerungen zu den Diagnoseinstrumenten gehe ich folgendermaßen vor: Zunächst stelle ich die jeweilige *Seminareinheit* vor, in der das Diagnoseinstrument eingeführt wurde. Die Seminareinheiten des Ausbildungsmoduls sind nach den Diagnoseinstrumenten ausgerichtet, die die Studenten erlernen sollten. Hier konnten die Studenten wichtige Aspekte kennenlernen, spezifische Eigenschaften besprechen und die Entwicklung solcher Instrumente üben.

Anschließend werte ich die Äußerungen der Teilnehmerinnen zur Anwendung dieses Diagnoseinstruments in der Praxis aus. Nach jeder Seminareinheit beantworteten die Studenten einen Fragebogen (siehe Seite 242). Diese Fragebögen bilden die Grundlage für eine kleinere quantitative Auswertung, die ich in Form eines Diagramms darstelle. Es zeigt die Einschätzung der drei Teilnehmerinnen im Vergleich zu der Meinung der restlichen Teilnehmer zur jeweiligen Seminarsitzung: Der blaue Balken zeigt also in diesem Sinne das durchschnittliche Meinungsbild, der orangefarbene Balken Annikas, der gelbe Ronjas und der grüne Danielas Einschätzung. Anhand dieser Grafik lässt sich ablesen, inwiefern die Meinungen der Teilnehmerinnen mit dem durchschnittlichen Meinungsbild konform gehen oder abweichen. Nur wenn eine große Abweichung zwischen dem Durchschnitt und einem oder mehreren Teilnehmern vorliegt, werde ich auf diesen Unterschied genauer eingehen.

Anhand der Grafik lässt sich auch ablesen, inwiefern sich die Meinungen der Teilnehmerinnen ähneln oder unterscheiden und wie die Teilnehmerinnen die jeweilige Seminareinheit grundsätzlich einschätzen, z.B., ob die Teilnehmerinnen die Seminareinheit tendenziell eher als gut oder als schlecht bewerten.

In einer anschließenden qualitativen Untersuchung gehe ich dann den Fragen nach, inwiefern die Übertragung des im Seminar angeeigneten Wissens und der angeeigneten Fähigkeiten in der Schulpraxis funktioniert hat und welche Erfahrungen die Teilnehmerinnen mit der praktischen Anwendung gemacht haben.²⁴⁴ Hier werde ich kategorisierend und fallübergreifend vorgehen, so wie ich es auch bei den zuvor vorgestellten Merkmalen des Ausbildungsmoduls getan habe. Diese qualitative Analyse wird jeweils nach der quantitativen folgen.

20.3.1 Kommunikative Sprechaufgaben

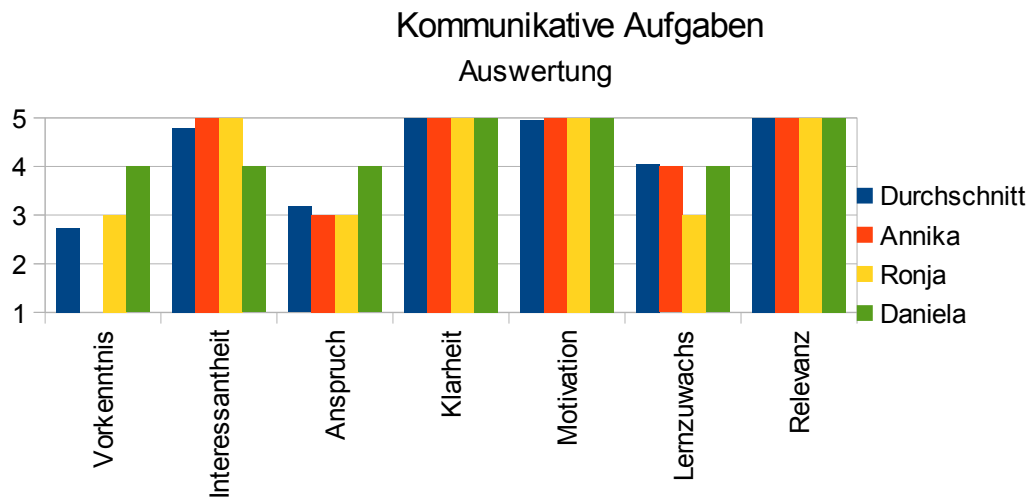
Die Fähigkeit, „geeignete kommunikative Sprechaufgaben entwickeln und stellen [zu] können“ (siehe Seite 114ff), ist aus Sicht der Experten eine erste Grundvoraussetzung, um eine Diagnose des Sprechens durchführen zu können. Im Rahmen meines Ausbildungsmoduls ist dies besonders von Bedeutung, da das Testen auf der Grundlage einer spezifischen Aufgabe erfolgte (siehe Seite 198ff).

Fragebogenauswertung

Folgende Grafik zeigt die Fragebogenergebnisse zur Seminareinheit *kommunikative Sprechaufgaben*. Jeder der sieben abgefragten Aspekte²⁴⁵ sollte auf einer Skala von 1 bis 5 gewichtet werden.

244 Leider fand keine direkte Befragung zu den Ergebnissen der Fragebögen statt, da mir die Möglichkeit eines solchen Zugangs bei der Datenerhebung noch nicht klar war. Zu dieser Zeit war mir vor allem wichtig, dass die Fragebogenrückmeldung anonym verlief, damit ehrliche Antworten gegeben werden. Erst viel später, nach Abschluss des Ausbildungsmoduls, fragte ich die Teilnehmerinnen, ob sie bereit wären, mir das Kürzel für ihren Fragebogen mitzuteilen, damit ihre Einschätzung des Ausbildungsmoduls gesondert abgebildet werden kann.

245 Die Fragestellungen hierzu lauteten folgendermaßen: „Waren Ihnen die Inhalte des Themas aus früheren Veranstaltungen schon bekannt? War das Thema für Sie inhaltlich interessant? Wie anspruchsvoll empfanden Sie die Inhalte des Seminars? War das Thema für Sie klar verständlich präsentiert/vermittelt worden? War das Thema für Sie motivierend gestaltet? Wie würden Sie Ihren Lernzuwachs einschätzen? Halten Sie das Thema für Ihre spätere Schulpraxis für wichtig?“ (siehe Seite 480).



Nach der Durchführung der Seminareinheit *kommunikative Aufgaben* gibt Annika an, dass die dort behandelten Inhalte für sie völlig neu waren und sie keinerlei Vorkenntnisse mitbrachte. Ronja waren einige Inhalte im Vorfeld bekannt und sie schrieb sich durchschnittliche Vorkenntnisse zu. Daniela schrieb sich gute Kenntnisse zu und liegt weit über dem Durchschnitt.

Interessanterweise bewerten Annika und Ronja den Anspruch als durchschnittlich, während Daniela ihn trotz ihrer Vorkenntnisse als hoch bewertet.²⁴⁶ Daniela fand die Seminareinheit interessant aber nicht äußerst, möglicherweise, weil sie bereits die meiste Unterrichtserfahrung mitbrachte.

Die Wahl motivierender Unterrichtsmethoden, die Klarheit in der Vermittlung und die Relevanz des Themas werden von allen Teilnehmerinnen als äußerst hoch bewertet. M.E. hat sich ein erfahrungs- und handlungsorientierter Zugang für diese Seminareinheit bewährt.

Annika und Daniela bewerten den Lernzuwachs als hoch. Trotz ihrer Vorerfahrung konnte Daniela aus dieser Seminareinheit anscheinend viele neue Erkenntnisse gewinnen. Ronja bewertet den Lernzuwachs als durchschnittlich. Möglicherweise hatte sie durch ihr Fachpraktikum schon ähnliche Erfahrungen gemacht, gerade weil es hier speziell um die Erstellung von Aufgaben für die Diagnose ging.

Qualitative Untersuchung

²⁴⁶ Gründe hierfür konnte ich leider nicht über die qualitativen Daten herausfinden.

In der folgenden qualitativen Interpretation des Gegenstandsbereichs sollen fallübergreifende Schlüsselaussagen der Teilnehmerinnen zur Seminareinheit *kommunikative Sprechaufgaben* herausgearbeitet werden.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|----------------|---|-----------------------------|
| Sprechaufgaben | a) Die Analyse von Beispielen aus der Praxis macht mögliche Aufgabenentwicklungen deutlich. | A.I2: 18, A.R: 5, |
| | | D.I2: 8, D.I1: 10, D.I1: 44 |
| | | R.I2: 62 |
| | b) Beispiele und Modelle der Seminarsitzung ließen sich direkt in die Schulpraxis übertragen. | A.I1: 34, A.I1: 36, |
| | | D.I1: 44, D.I2: 8, |
| | | R.I2: 62 |

a) Die Analyse von Beispielen aus der Praxis machen mögliche Aufgabenentwicklungen deutlich

Die Teilnehmerinnen konnten besonders von der erfahrungsorientierten und analytischen Arbeit mit kommunikativen Sprechaufgaben profitieren. Äußerungen der Teilnehmerinnen machen deutlich, dass sie sowohl aus der probeweisen Durchführung bestimmter Aufgaben²⁴⁷ als auch der anschließenden Analyse von Videobeispielen deutlichen Nutzen ziehen konnten, weil sie durch diese Art der Auseinandersetzung mit dem Thema eine eigene Vorstellung von dem gewannen, was im Unterricht möglich ist, und was eben nicht (vgl. A.I2: 18).

Im Rahmen dieser Seminareinheit erachtete Annika es als sehr sinnvoll, eine Bandbreite von Aufgabenbeispielen mit sehr unterschiedlichen Anforderungen an die Kinder exemplarisch kennen gelernt zu haben, in denen „die Kinder regelrecht dazu herausgefordert [werden], kommunikative Strategien zu entwickeln und [durch die] eine sehr natürliche Sprechsituation nach[ge]stellt“ (A.R: 5) werden konnte. Ronja hebt in diesem Erfahrungsprozess das Produkt dieser Seminareinheit hervor – einen tabellarischen Überblick zu den behandelten Sprechaufgaben auf der Basis einer analytischen Auseinandersetzung:

²⁴⁷ Ich ließ die Teilnehmer z.T. Aufgaben zur Ausbildung von mündlicher Sprachkompetenz durchspielen, wie z.B. das Spiel *At the Bus Stop*. In diesem Spiel wird nach einem vorgegebenen Einstieg zu einem improvisierenden Teil gewechselt.

Ich fand's schon hilfreich, das selber einfach mal so konkret zu machen, also so tabellenförmig war das: auf der einen Seite diese Aufgabe, auf der anderen, ist das wirklich kommunikativ oder ist es das nicht? Das fand ich ganz gut (R.I2: 62).

b) Beispiele und Modelle der Seminarsitzung ließen sich direkt in die Schulpraxis übertragen

Als positiv hoben die Teilnehmerinnen hervor, dass die im Unterricht behandelten und ausgearbeiteten Sprechaufgaben ihnen als exemplarische Modelle halfen, eigene Sprechaufgaben für den Unterricht zu entwickeln.²⁴⁸ Tatsächlich konnten die Teilnehmerinnen die im Seminar angeeigneten Informationen für die Planung ihrer eigenen Diagnoseaufgabe(n) im Forschungsfeld Schule direkt nutzen. Bei der Übertragung auf die Schulpraxis griffen sie teilweise direkt auf Aufgabenbeispiele zurück, die im Seminar behandelt wurden (vgl. auch A.I1: 36).

Diese Monsteraufgabe habe ich genommen, weil ich die schön fand, und die haben wir auch im Seminar besprochen. Die kam einfach gut bei den Kindern an (D.I1: 44).

Sie orientierten sich auch, wie bei Annika deutlich wird, an theoretischen Modellen, die im Rahmen dieser Seminareinheit behandelt wurden, um ihren Test in einen theoretischen Rahmen zu stellen.²⁴⁹

Sie hatten ja auch diese Skala, die zeigt, dass es verschiedene Anforderungen an das mündliche Sprechen gibt. Das gebundene Sprechen ist da ja am Anfang und zum Schluss dieses freie Sprechen – dieses Modell von Diehr. Darauf zurückgreifend haben wir uns überlegt, dass es interessant ist, wenn man verschiedene Aufgaben macht, weil man dann auch ganz andere Ergebnisse bekommt. [...] Dadurch hatten wir halt so 'ne Mischung von Aufgaben gemacht, um halt einfach verschiedene Aspekte zu testen, weil mündliches Sprechen ist nicht gleich mündliches Sprechen (A.I1: 34).

Eine wichtige Grundlage für die Aufgabenauswahl stellte auch eine Liste mit Spielformen-Vorschlägen dar, an denen sich Ronja besonders orientierte.²⁵⁰

248 Diese Einschätzung wurde vor der praktischen Durchführung im Handlungsfeld Schule gegeben.

249 Das theoretische Modell von Diehr spielte auch für Daniela eine wichtige Rolle (vgl. D.I2: 72ff).

250 Ronja hätte sich als Seminarprodukt aber noch eine ausführlichere Liste für den Bereich der Hauptschule gewünscht, da sie lange überlegt hatte, welche Aufgabe für ihren Schulkontext geeignet ist. „Wir [hatten] auch diese Liste und haben im Endeffekt ein Spiel daraus genommen. Wir haben aber lange hin und her überlegt, ob das das Richtige ist mit dem feeling-bag-Dingsda. Und für mich war's gut, so 'ne Liste zu haben, wo ich dann sehe, okay, diese Sachen gibt es, die sind wirklich für kommunikative Sprechanlässe gut. Und ich könnte mir vorstellen, vielleicht haben wir es damals auch gemacht oder eben für diese Grundschulsachen gab's das, aber dass das auch ein gutes Seminarprodukt oder Zwischenprodukt sein könnte, dass man so 'ne Liste macht, wo man drauf schreibt, okay wenn ihr mal kommunikative Kompetenzen testen wollt, diese Spiele eignen sich auch für Hauptschule eben.“ (R.I2: 64)

Wir hatten auch so 'ne Liste mit Spielformen-Vorschlägen oder task-Vorschlägen, die kommunikativ sind, und daraus konnten wir uns im Endeffekt dann für unsere Tests überlegen, welchen wir nehmen wollten. Das fand ich ganz gut (R.I2: 62).

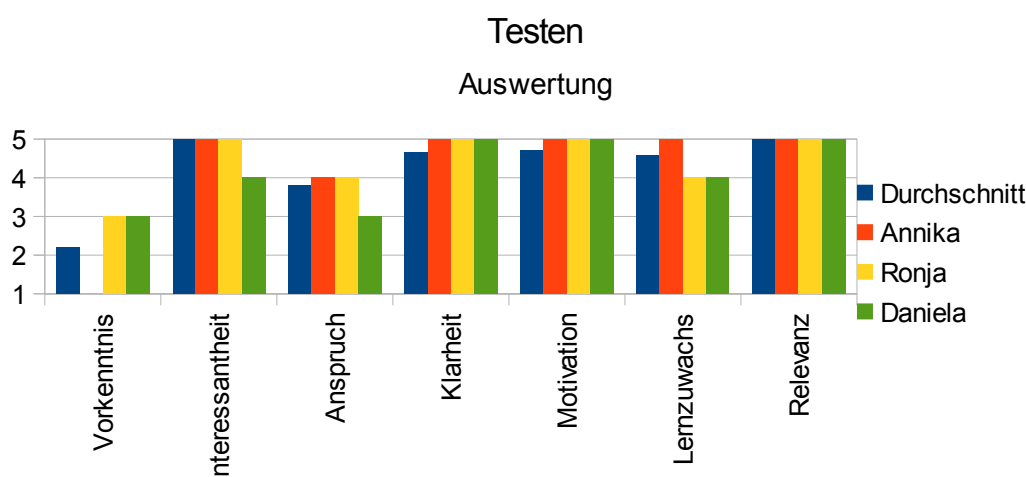
Auf die Fähigkeit, Sprechaufgaben zu konzipieren, kann Daniela auch noch in ihrem Referendariat zurückgreifen (vgl. D.I2: 8).

20.3.2 Testen

Die Seminareinheit *Testen* war eine sehr umfangreiche Seminareinheit. Sie beinhaltete die Bereiche der *Kompetenzbeschreibungen*, der *Testerstellung* und der *Testanalyse* (siehe Seite 227).

Fragebogenauswertung

Folgende Grafik zeigt die Gesamtbewertung dieser Seminareinheit im Fragebogen.



Annika schrieb sich auch zum Thema *Testen* keine Vorkenntnisse zu. Ronja und Daniela schrieben sich hierzu mittelmäßige Vorkenntnisse zu.

Auch hier zeigen sich wieder Parallelen zu den bisherigen praktischen Erfahrungen im Studium. Annika hatte zu diesem Thema noch keine praktischen Erfahrungen sammeln können. Ronja hatte im Tagespraktikum schon einmal an einer mündlichen Lernstandserhebung mitgewirkt. Ihre Vorkenntnisse schätzt sie dennoch nur als mittelmäßig ein, ähnlich wie Daniela, die in ihrem Praktikum als *assistant teacher* bereits Halbjahreszeugnisse verfassen musste. Der Anspruch der

Seminareinheit wurde von Annika und Ronja als hoch bewertet.²⁵¹ Damit lagen die beiden Teilnehmerinnen leicht über dem Durchschnitt. Daniela schätzte ihn als mittelmäßig ein. Den Lernzuwachs schätzten alle Teilnehmerinnen als hoch ein.

Annika und Ronja beurteilten das Thema und seine Darstellung als äußerst interessant, Daniela beurteilte es als sehr interessant. Damit lag die Meinung der drei Teilnehmerinnen leicht über dem Durchschnitt. Die Art und Weise der Vermittlung wurden von den Teilnehmerinnen als äußerst verständlich und die gewählten Methoden als äußerst motivierend beurteilt. Beide Male lagen die Teilnehmerinnen damit leicht über dem Durchschnitt. Hier fühlte ich mich in dem Einsatz des Experiments bestätigt, das ich mit den Studierenden durchführte (siehe Seite 228ff). Die Relevanz des Themas wurde von allen drei Teilnehmerinnen als äußerst hoch beurteilt.²⁵²

Qualitative Untersuchung

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse zur Thematik *Testen* dar, die ich durch die qualitative Untersuchung gewonnen habe.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|--------|---|-----------------------------|
| Testen | a) Durch das Ausbildungsmodul wurde die Notwendigkeit einer sorgfältigen Auswahl und Beschreibung von Beurteilungskriterien deutlich. | A.I2: 22, A.I2: 28, A.R: 11 |
| | | R.I2: 94 |
| | | D.I2: 56 |
| | b) Durch das Ausbildungsmodul wurde die Notwendigkeit einer planvollen Eingrenzung des Wahrnehmungsbereichs deutlich. | A.I2: 22, A.I2: 28, |
| | | R.I1: 75-76, R.I1: 74 |
| | c) Die Durchführung der Tests in der Schulpraxis verdeutlichte den Aspekte der Passung. | A.R: 11 A.F: 2, A.H: 17 |
| | | R.I2: 44, R.I2: 94 |
| | | R.I2: 96-98 |
| | | D.I1: 64, D.R: 16 |
| | d) Die Durchführung in der Praxis macht die Notwendigkeit der audio- oder videotecnischen Aufzeichnung deutlich. | R.I1: 30 |
| | | D.I1: 26, D.R: 15 |

²⁵¹ Vgl. R.I2: 80: „Es war auf jeden Fall schon sinnvoll, das nochmal zu thematisieren [...]. Ich weiß, dass ich damals schon in dem ersten Pāda-Seminar drüber gestolpert bin, weil ich's eben so auffällig schwierig fand [...].“

²⁵² Vgl. hierzu R.I2: 83-88: „Also man muss [Kompetenzformulierungen] definitiv als Lehrer lernen [...]. Wahrscheinlich ist speziell dieses Seminar im Endeffekt einer der richtigen Orte, wo es dann nochmal thematisiert wird.“

a) Durch das Ausbildungsmodul wurde die Notwendigkeit einer sorgfältigen Auswahl und Beschreibung von Beurteilungskriterien deutlich

Allen Teilnehmerinnen wurde durch die Seminareinheit bewusst, dass Tests gut ausgearbeitet werden müssen, wenn sie zu aussagekräftigen Ergebnissen führen sollen. Dabei wurde ihnen klar, dass es notwendig ist, den Wahrnehmungsbereich entsprechend einzugrenzen, erwartete Kompetenzen zu definieren und geeignete Kriterien auszuwählen. Die Seminareinheit *Testen* veranlasste die Studentinnen also, sich intensiv mit den verschiedenen Kriterien des Sprechens, ihrer Gewichtung und ihrer Beschreibung, auch auf unterschiedlichen Niveaus, auseinanderzusetzen. Annika wurde hier erstmals deutlich, dass das Sprechen viele verschiedene Teilkompetenzen umfasst, die über gezielte Beurteilungskriterien erfasst werden müssen (siehe hierzu auch A.R: 11).

[Das Thema] hat mir vor allem darin geholfen, dass ich mir bewusst werde, dass man nicht einfach von mündlicher Sprachfunktion sprechen kann, sondern dass da wieder verschiedene Teilkompetenzen einfach eine Rolle spielen (A.I2: 22).

Ronja – und auch Annika (vgl. A.I2: 28) – stellen fest, wie wichtig es ist, die erwarteten Kompetenzen so zu beschreiben, dass sie beobachtet werden können.

Diese Kompetenzbeschreibungen formulieren und dann eben, wie formuliere ich das, dass ich's beobachten kann. [...]. Das [ist] wichtig und auch schwierig, das so konkret zu formulieren (R.I2: 94).

Daniela wusste zwar bereits, dass die mündliche Sprachkompetenz grundsätzlich nur über verschiedene Teilkompetenzen genauer erfasst werden kann, wie ein solches Vorgehen konkret auszusehen hat, erlernte sie aber erst im Seminar:

Ja, also klar, in dem Kurs hab' ich überhaupt mal 'ne Vorstellung gekriegt, wie so was aussehen könnte, worauf man überhaupt achten muss (vgl. D.I1: 64).

Dabei wurden ihr bestimmte wichtige Teilkompetenzen erst hier bewusst (vgl. D.I2: 56). Außerdem wurde ihr deutlich, dass im Fremdsprachenunterricht der Grundschule den verschiedenen Teilkompetenzen unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden sollten (D.I2: 56).

b) Durch das Ausbildungsmodul wurde die Notwendigkeit einer planvollen Eingrenzung des Wahrnehmungsbereichs deutlich

Den Teilnehmerinnen wurde im Ausbildungsmodul deutlich, wie wichtig eine planvolle Eingrenzung des Wahrnehmungsbereichs ist, weil es sich beim Sprechen „um einen komplexen Prozess handelt“ (A.I2: 22), der die Notwendigkeit mit sich bringt, den Wahrnehmungsbereich einzugrenzen, da ansonsten die Diagnose des Sprechens zu schwierig ist:

Dabei wurde halt auch deutlich, dass die Beobachtung von Sprechen, von mündlicher Sprachproduktion nicht einfach ist, weil man sich nur begrenzt auf die Anzahl von Aspekten konzentrieren kann und nur auf eine begrenzte Anzahl von Niveaustufen. Die Begrenzung ruft auch eine Notwendigkeit hervor, die Niveaustufen so festzulegen, dass sie was abbilden (A.I2: 28).

Ronja hebt in diesem Zusammenhang besonders hervor, dass auch die im Vorfeld entwickelten Hilfen so klar strukturiert werden müssen, dass eine eindeutige Zuordnung des Wahrgenommenen möglich ist.²⁵³

W: Also die Reduktion auf einzelne Details.

R: Ja, genau. Das [Fokussieren] fand ich da sehr gut! Der Bewertungsbogen muss möglichst klar sein, weil man, wenn man in der Stunde beobachtet, keine Zeit hat, noch großartig zu interpretieren. Das fand ich auch sehr hilfreich. Also wirklich mich vorher hinzusetzen und zu sagen, okay, wie kann ich das so formulieren, dass ich wirklich ganz klar einfach nur ein Kreuzchen hinsetzen muss und nicht großartig noch 'n Kreuz mit Sternchen und Fragezeichen und vielleicht auch dahin und so. Sondern wirklich sagen kann, so (R.I1: 75-76).

Ronja vergleicht dieses zielorientierte Fokussieren, das sie im Ausbildungsmodul gelernt hat, mit Vorgehensweisen in anderen Seminaren und hebt einen besonderen Lerneffekt hervor:

Im engeren Rahmen fand ich vor allem dieses Fokussieren auf bestimmte Aspekte, die ich beobachte, wichtig. Weil, dass merk' ich auch jetzt noch in anderen Seminaren, dass man da mit irgendwelchen Kriterienkatalogen kommt, die halt so detaillierter sind – das kann man gar nicht beobachten. Das geht einfach nicht. Und das haben wir aber jetzt in diesem Seminar ganz stark gelernt und das kommt in anderen Seminaren so nicht vor (R.I1: 74).

c) Die Durchführung der Tests in der Schulpraxis verdeutlichte den Aspekte der Passung

In der Schulpraxis wurde den Teilnehmerinnen besonders deutlich vor Augen geführt, dass der entwickelte Diagnosebogen zu der gewählten Sprechaufgabe und zum Lerntypus des Kindes passen sollte. Bewusst wurde den Teilnehmerinnen die Bedeutung der Passung erstmals und vor allem in der Seminarsitzung zum *Testen*. Später wurde dieses Thema durch die Analyse verschiedener, von mir gestellter Testbeispiele wieder aufgegriffen (vgl. R.I2: 44).

Während Ronja bei der praktischen Durchführung ihres Tests nach eigenen Angaben keine Probleme hatte, eine gute Passung zwischen Aufgabe und Testinstrument herzustellen (R.I2: 96-98), stellte Daniela im Laufe der Seminareinheit bezüglich der Passung ihrer Diagnosebögen und den gewählten Aufgaben einen Fortschritt fest. Dieser Fortschritt verdankte sich besonders der intensiven Auseinandersetzung mit der Problematik der Passung in der Praxis.²⁵⁴

²⁵³ Bezüglich des Lernprozesses darüber, dass der Wahrnehmungsbereich eingegrenzt werden muss, nennen die Teilnehmerinnen auch die Seminareinheit *Beobachten*. Damit es nicht zu Wiederholungen in der Darstellung der Daten kommt, werde ich bei der Betrachtung der Seminareinheit *Beobachten* hierauf nicht mehr eingehen.

²⁵⁴ Daniela holte sich hier auch die Rückmeldung ihrer Kommilitonen ein: „Die Passung der Kriterien mit der Aufgabe und der Testausführung wurde uns von unseren Kommilitonen im Seminar bestätigt“ (D.R: 45).

Und ich denke auch, dass meine Bögen mit der Zeit besser oder genauer geworden sind. Das lernt man auch erst, wenn man die Aufgabe wirklich mal durchgeführt hat, welche Aspekte man eigentlich beobachten wollte und welche vielleicht wichtiger gewesen wären. Also, was man vorher auch gar nicht einschätzen konnte. Man hat sich vorher vorgenommen, ich beobachte das und das, und das ist anhand der Aufgabe gut. Und dann stellt man später fest, dass die Aufgabe ganz andere oder interessantere Aspekte vorbringt (D.II: 64).

Auch Annika benötigte die Praxiserfahrung, um die Passung ihrer Bögen ausprobieren und verbessern zu können. So schreibt sie in ihrem Forumsbericht:

Wir haben zwei Beobachtungsbögen erstellt, einen für die Erarbeitungsphase, in dem Vorwissen aktiviert wurde, und einen für die Übungs- und Präsentationsphase. Uns ist aufgefallen, dass ein Kriterium des zweiten Beobachtungsbogens (Intonation) nicht wirklich beurteilbar war, da der Output der Schüler aufgrund der Aufgabenstellung nicht ausreichend war, um sich ein differenziertes Bild zu machen (A.F: 2).

Annika hebt den Aspekt der Passung mehrmals besonders deutlich hervor (vgl. A.R: 11, A.H: 17). Interessehalber probierte Daniela auch einen vorgefertigten Diagnosebogen in der Schulpraxis aus, stellte aber fest, dass hier keine richtige Passung zwischen der gewählten Aufgabe und dem Bogen vorlag. Durch diese Erfahrung sah sie die Notwendigkeit, eigene Bögen für die eigenen Aufgaben zu erstellen.

Das Erstellen [eines Diagnosebogens] nahm zwar viel Zeit in Anspruch, es lohnte sich allerdings, denn als ich probierhalber die Testausführung mit einem standardisiertem Beobachtungsbogen, der mir als effizient erschien, auswerten wollte, taten sich einige Lücken auf (D.R: 16).

d) Die praktische Durchführung macht die Notwendigkeit der audio- oder videotecnischen Aufzeichnung deutlich

Besonders deutlich wurde den Studentinnen, dass das Testen eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist, die im Schulalltag zumindest bei wenig Erfahrung nur mit technischen Hilfsmittel zu bewältigen ist. Daher war für die Auswertung des Tests die videotecnische Dokumentation sehr wichtig. Die Teilnehmerinnen berichten davon, während der Testdurchführung selbst so sehr eingespannt gewesen zu sein, dass es ihnen nicht gleichzeitig gelang, die Testsituation zu organisieren und die Beurteilung der mündlichen Sprachkompetenz vorzunehmen. So berichtet Ronja:

Während des Testens selbst haben wir da nicht viel mitgekriegt, haben versucht, die Stunde irgendwie einigermaßen hinzukriegen und haben das hinterher auf Video noch mal beobachtet (R.II: 30).

Eine ähnliche Erfahrung machte auch Daniela. Sie konnte ihren ersten Test nicht auswerten, da sie die Situation im Vorfeld unterschätzt und keine Aufnahme gemacht hatte (vgl. hierzu auch D.II: 26).

Überrascht war ich von der hohen Komplexität von Unterrichten und gleichzeitigem Beobachten. Beispielsweise gelang es uns trotz sorgfältiger Vorbereitung auf die Testaufgabe „Monsters“ als integrativer Teil des Unterrichts nicht, anhand der Vorträge der Schüler aussagekräftige Beobachtungsergebnisse zu erzielen. Ich fühlte mich nicht in der Lage, nach einmaligem Hören der Testausführung differenzierte Bewertungen zu sprachlichen Teilkompetenzen abzugeben (D.R: 15).

Daraufhin nahm auch Daniela ihre übrigen Tests auf (vgl. D.R: 15) und nahm die Diagnose später anhand der Aufnahmen vor. Gegen Ende ihrer Forschungsarbeit berichtet sie aber davon, so viel Erfahrung und Übung im Testen gehabt zu haben, dass sie eine große Verbesserung ihrer Analysefähigkeit feststellen konnte. Damit traute sie sich jetzt zu, auch ohne Aufnahme zu arbeiten:

Im Laufe der Forschung und der Seminarsitzungen verbesserte sich jedoch meine Fähigkeit, auch bei einmaligem Hören von Testausführungen zu bewerten (D.R: 15).

Im ersten Interview bestätigt sie diese Erfahrung nochmals:

Ja, aber auch da hat man im Laufe der Zeit ein Gefühl gekriegt. Also am Ende, das hätt' ich auch nebenher, neben Unterricht testen können. Ich hab' es nicht gemacht, aber ich vermute, ich hätte es besser gekonnt als am Anfang (D.II: 26).

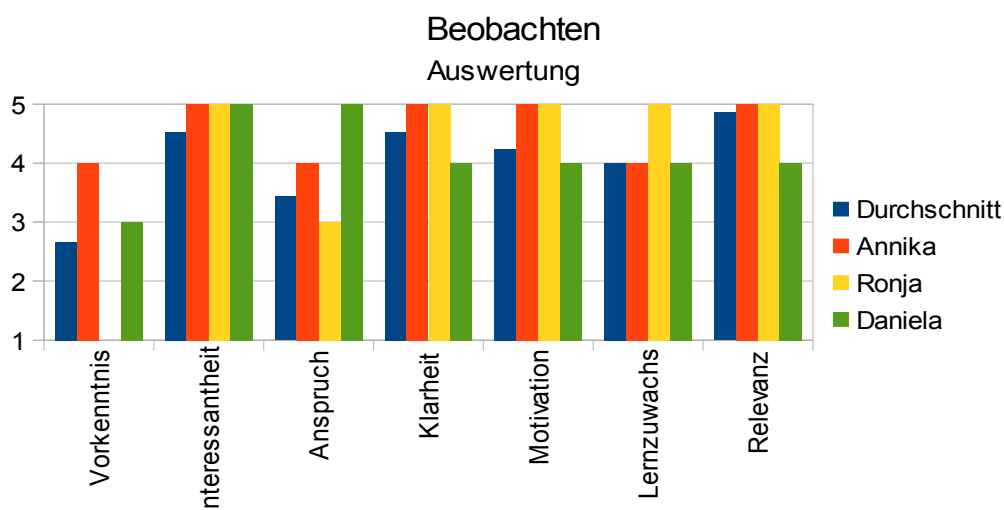
20.3.3 Beobachten

In der Seminareinheit *Beobachten* lernten die Studenten zwei Verfahren kennen: Beobachten anhand von Beobachtungsbögen²⁵⁵ und Beobachten mit einem Beobachtungsprotokoll. Während das erste Verfahren viele Parallelen zum Testen aufweist, war das zweite für die Studenten eine neue Methode. Die Studierenden lernten hier Verfahren zur Verhaltensbeobachtung, die Bedeutung der Interferenz und der Protokollführung kennen (siehe Seite 215ff).

Fragebogenauswertung

Die quantitative Auswertung der Fragebögen zu dieser Seminareinheit brachte folgende Ergebnisse:

²⁵⁵ Das Erstellen von Beobachtungsbögen weist viele Parallelen zum Verfahren des Testens auf. Daher sind Aussagen der Teilnehmerinnen zur Herstellung von Beobachtungsbögen häufig solche, die sich sowohl auf die Seminareinheit *Testen* als auch auf die Seminareinheit *Beobachten* beziehen und hier nicht voneinander getrennt dargestellt werden können.



Die Darstellung zeigt, dass sich Ronja auf diesem Gebiet keinerlei Vorkenntnisse zuschreibt, Daniela durchschnittliche. Annika schreibt sich hohe Vorkenntnisse zu und lag damit deutlich über dem Durchschnitt aller Teilnehmer.

Der Anspruch der Seminareinheit wurde von Annika hoch eingeschätzt, Daniela empfand den Anspruch als äußerst hoch, Ronja als mittelmäßig.

Daniela bewertete die Relevanz des Themas als hoch, aber nicht äußerst, Ronja und Annika bewerteten sie als äußerst hoch und lagen damit etwas über dem Durchschnitt. Alle drei Teilnehmerinnen bewerteten das Thema als äußerst interessant und lagen damit etwas über dem Durchschnitt.²⁵⁶

Qualitative Untersuchung

Im Folgenden stelle ich wieder die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dar.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|-------------------|---|---|
| Beobachten | a) Die Seminareinheit <i>Beobachten</i> macht durch Beachtung der Inferenz die Fehleranfälligkeit der diagnostischen Arbeit deutlich. | A.I2: 4, D.Z: 225, D.Z: 190-192, D.R: 51, R.I2: 41-42, R.I1: 88 |
| | b) Die Verhaltensbeobachtungen stellten eine wichtige Ergänzung dar, um die Sprechkompetenz auf dem Hintergrund der situativen oder charakterlichen Bedingungen des Sprechens interpretieren zu können. | A.I2: 64 A.I2: 66, A.I1: 32 D.I1: 22 D.I1: 40, D.Z: 210, D.LP.V: 64 |
| | c) Bei den Hospitationen ist das Beobachten von Sprechkompetenz kaum möglich. | A.F: 2, D.I1: 44, D.Prä: 1, D.Prä: 5, D.LPV: 22, D.LPV: 23 R.R: 16 |

²⁵⁶ In die Berechnung des Durchschnitts wurden deutliche Ausreißer nach unten eingepflegt.

a) Die Seminareinheit Beobachten macht durch Beachtung der Inferenz die Fehleranfälligkeit der diagnostischen Arbeit deutlich

Die Seminareinheit zum Beobachten war für die Studentinnen gerade wegen der dort behandelten Thematik der *Inferenz*²⁵⁷ wertvoll, denn diese Thematik half ihnen, mögliche Diagnosefehler zu erkennen. Laut Teilnehmerinnen war die Beachtung der Inferenz auch in der Schulpraxis eine wichtig Maßnahme, weil dadurch aussagekräftigere Ergebnisse gewonnen werden konnten. Ronja beschreibt das Kennenlernen der verschiedenen Inferenzebenen z.B. als einen entscheidenden Lernprozess, da ihr deutlich wurde, „wie leicht man überinterpretieren kann“ (R.I1: 88). Bezüglich der Seminareinheit *Beobachten* hebt sie als positiv hervor, die Unterscheidung der Inferenzebenen im Seminar intensiv geübt zu haben:

D: [W]ir haben Testbögen erstellt und dann auch Verhaltensbeobachtungsbögen.

R: Genau. Ich fand's total hilfreich, beides im Seminar zu haben. Ich fand's vor allem hilfreich, selbst welche erstellen zu können im Seminar, wo dann explizit vor allem diese Sache prämiert wurde, ob das Verhalten wirklich beobachtbar ist. [...] Also, diese Unterscheidung zwischen, was kann ich beobachten und was nicht, das haben wir ziemlich viel trainiert und das war gut, [auch] dadurch, dass wir im Seminar auch selbst diese Bögen erstellt haben und sofort Feedback bekommen haben (R.I2: 41-42).

Auch aus Danielas Sicht „erwies sich vor allem das kleinschrittige Vorgehen des im Kurs geübten [...] Verfahrens von niedriger zu höherer Inferenz als wichtige Maßnahme“ (D.R: 51), um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Daniela beschreibt die Wichtigkeit der Inferenz in ihrer Arbeit sehr ausführlich (vgl. D.Z: 190-192), weshalb anzunehmen ist, das sie der Inferenz eine hohe Relevanz in der diagnostischen Arbeit beimisst. Das wird auch in ihrer Vorüberlegung zum Lernerprofil deutlich:

Eine Maßnahme, die [der Lehrer] zur Objektivierung der Beobachtung ergreifen kann, ist die Verwendung von Beobachtungsbögen. Wie beim Testen der mündlichen Sprachkompetenz sollten diese genau erfassbare Beschreibungen enthalten. Je konkreter (niedriginferent), d.h. weniger abstrakt die Kriterien sind, desto besser lassen sie sich beobachten (vgl. Bohl 2006: 62). Bestehen bereits Hypothesen zum Schülerverhalten und Verhaltensbeschreibungen, dann sollten diese nach Jäger (1996: 47) bezüglich ihrer Konsistenz, Generalität und Universalität hinterfragt werden (D.Z: 225).

Annika, die diese Unterscheidung bereits durch ihre vorige Berufstätigkeit kannte, äußert sich hierzu folgendermaßen.

257 Wie auf Seite 220 bereits beschrieben, sind Merkmale eines Schülers auf einer niedrig inferenten Ebene direkt beobachtbar, während sie auf einer hoch inferenten Ebene mit Hilfe vieler niedrig inferenter Merkmale interpretiert werden müssen. Solche Interpretationen sollten wiederum zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit mit entsprechenden niedrig inferenten Daten belegt werden. Auf dieser Unterscheidung gründet auch die Vorgehensweise der Lernerprofilstruktur, die ich den Studentinnen vorgegeben habe.

[M]an [muss] immer zwischen dem Befund und der Interpretation oder der Analyse ganz scharf trennen [...], so dass man immer schaut, ich mache erst mal einen Befund und dann kann ich schauen, was leite ich daraus ab. [...]. Das ist halt so eine Grundsache. Im pädagogischen Kontext habe ich mir die anhand meiner Unterlagen und der *Learner Profiles* auch einfach nochmal bewusst gemacht (A.I2: 4).

b) Die Verhaltensbeobachtungen stellten eine wichtige Ergänzung dar, um die Sprechkompetenz auf dem Hintergrund der situativen oder charakterlichen Bedingungen des Sprechens interpretieren zu können

Verhaltensbeobachtung war in der Schulpraxis für die Teilnehmerinnen von Bedeutung, wenn es darum ging, die Voraussetzungen für das Sprechen zu erörtern. Damit hatte den Teilnehmerinnen zufolge die Verhaltensbeobachtung aus zwei Gründen eine wichtige Funktion: Zum einen konnten Fähigkeiten und Potenziale der Kinder in ihrem *situativen Kontext* interpretiert werden, zum anderen wurde durch die Beobachtung auch das *Temperament* des Kindes deutlich. Annika äußert sich bezüglich der Notwendigkeit, den situativen Kontext zu erfassen, folgendermaßen:

[E]s ist einfach eine notwendige Ergänzung, weil es auch Aufschluss gibt über die Faktoren, die auch bei der Schulleistung eine Rolle spielen. Es hilft auch einfach bei der Interpretation. Ich denke, es ist auch einfach wichtig [...], den ganzen Schüler zu sehen und auch den situativen Kontext zu suchen, und ich denke, dafür ist eine Verhaltensbeobachtung wichtig und sollte halt mit entsprechender Vorsicht geschehen (A.I2: 66).

Auch Daniela hält die Verhaltensbeobachtung für eine wichtige Ergänzung, um auf die verborgenen Potenziale eines ihrer Profilkinder aufmerksam zu werden. Dabei bezieht sie verschiedene Beobachtungsbereiche mit ein (vgl. D.LP.V: 64).

Das Beobachten hatte neben dem Testen für die Teilnehmerinnen vor allem einen wichtigen ergänzenden Stellenwert, insofern es ihnen ermöglichte, die Schüler in „natürlichen Situationen“ (D.Z: 210, vgl. A.I1: 32) kennen zu lernen (vgl. hierzu auch D.I1: 22), beziehungsweise zu erfahren, wie sie sich „spontan [...] im Unterricht geben, ohne dass sie 'nen äußeren Anstoß kriegen“ (A.I1: 32).

Damit spielte auch die Beobachtung des Temperaments eine wichtige Rolle, da dieses die Sprechbereitschaft der Kinder zu beeinflussen vermag:

Gerade bei der mündlichen Sprachproduktion spielt ja auch der Charakter, das Temperament eine Rolle, ist das Kind schüchtern oder sehr selbstbewusst? Und da sind auf jeden Fall Beobachtungen mit eingeflossen, auch Beobachtung in Hinblick auf, wie verhält sich das Kind im Hinblick auf seine Motivation (A.I2: 64).

Die Beobachtung des Temperaments spielte deshalb gerade für Daniela eine sehr große Rolle, weil so die Potenziale ihrer Profilkinder erst deutlich wurden:

Einer war eben sehr schüchtern. Aber gerade durch die Beobachtung konnte man 'rausfinden, dass er einfach nur Hemmungen hat, dass er aber nicht schlecht ist. Also, im Gegenteil, dass er ein großes Potenzial hat (D.II: 40).

c) Bei den Hospitationen ist das Beobachten von Sprechkompetenz kaum möglich

Der Versuch, nicht nur Verhaltensbeobachtungen, sondern auch Beobachtungen bezüglich der mündlichen Sprachkompetenz im hospitierten Unterricht vorzunehmen, erwies sich als schwierig. Die Beobachtungen in den hospitierten Unterrichtsphasen²⁵⁸ aller drei Teilnehmerinnen scheiterten daran, dass die Schüler nicht genügend Möglichkeiten zum Sprechen hatten. So wurde Annika bereits in ihrer ersten hospitierten Stunde „klar, dass eine Beobachtung [der Sprechkompetenz] im Rahmen eines Unterrichts der gesamten Klasse an relativ wenig Äußerungen der einzelnen festgemacht werden mu[ss]“ (A.F: 2). Auch Ronjas Unterrichtsbeobachtung führte zu dem Schluss, dass „mündliche Sprachkompetenz in der Form freien Sprechens [im] Unterricht nicht vorkam und somit auch nicht zu beobachten war“ (R.R: 16, hierzu auch D.Prä: 1, D.Prä: 5, D.II: 44). Die in der Schule beobachtete praktizierte Fremdsprachendidaktik entsprach hinsichtlich der Ausbildung des Sprechens nicht den Erwartungen der Studentinnen:

So hatten die Schüler insgesamt nur wenige Anlässe zum Sprechen erhalten, und dementsprechend gering waren die allgemeinen mündlichen Fremdsprachkompetenzen. Die fremdsprachlichen Äußerungen der Schüler beschränkten sich auf *chunks* oder isolierte Wörter bzw. muttersprachliche Antworten. Zudem war die Didaktik in der Klasse sehr stark zweisprachig und die Methodik kognitiv geprägt (D.LPV: 22).

Folglich mussten alle Teilnehmerinnen zunächst erst einmal Sprechanlässe schaffen, die Beobachtungen ermöglichten.²⁵⁹ Diese Erfahrung führte die Teilnehmerinnen aber immerhin dazu, ihre Erwartungen hinsichtlich der Fähigkeiten der Kinder für die weitere Planung der diagnostischen Arbeit nicht zu hoch anzusetzen:

258 Die ursprüngliche Idee war gewesen, dass die Studentinnen in den ersten Unterrichtsstunden, die sie bei der jeweiligen Lehrerin hospitierten, sich über die Beobachtung ein Bild zum Leistungsstand der Klasse im mündlichen Bereich machen sollten, um darauf aufbauend die weitere Aufgabenplanung vornehmen zu können.

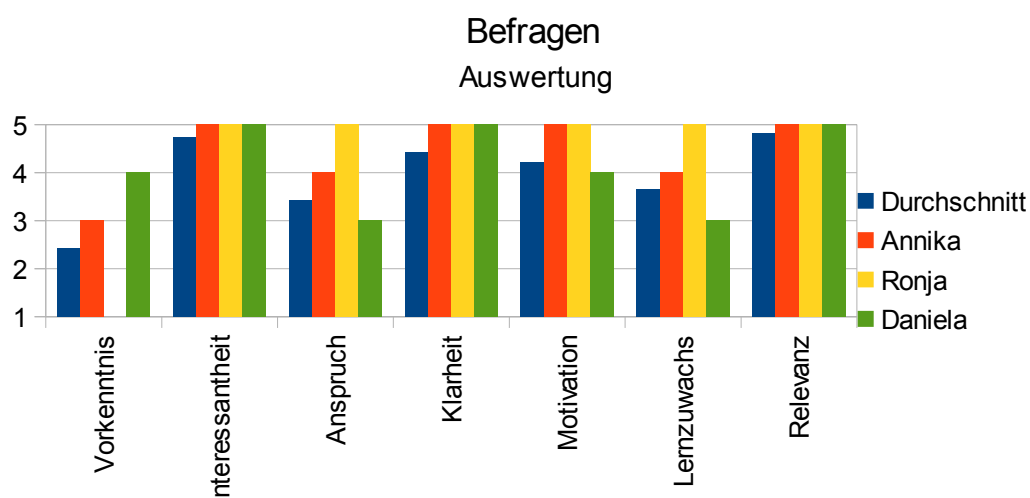
259 Hier ging Daniela z.B. folgendermaßen vor: „In der ersten Stunde haben wir diese Geschichte an der Tafel eingeführt, der eine hat vorgelesen, der andere hat das so 'n bisschen gespielt und dann haben wir die Geschichte noch mal zusammen mit den Schülern erarbeitet und dann auch Fragen gestellt, das Ganze so fragend erarbeitet und dabei erst mal die Beteiligung beobachtet. Dann sind wir auf sprachliche Aspekte eingegangen: Wie umfangreich waren die Antworten der Schüler? Kam da immer nur ein Wort als Antwort oder Chunks oder sogar schon ganze Sätze? Wie aufmerksam haben die Schüler das Ganze verfolgt? Das war so 'ne Parallelbeobachtung, einfach mal so 'ne Situation darstellen, die man später ja als Lehrer auch hat, dass man was einführt und gleichzeitig auch gucken muss, wie sind die Schüler dabei“ (D.Prä: 14).

[Wir] brachen [...] sozusagen das Eis und schafften Sprechkanäle für die Schüler. Das ursprüngliche Vorhaben, vorrangig die kommunikativen Kompetenzen der Schüler zu beobachten, schien uns aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen zunächst als ungeeignet (D.LPV: 23).

20.3.4 Befragen

Das Befragen war das dritte Diagnosewerkzeug, das die Studenten im Ausbildungsmodul kennen lernten. Mit dem Befragen sollten Einblicke in die allgemeinen Einstellungen, Erfahrungen und Ansichten der Kinder ermöglicht werden. Mit dem Befragen wurde damit vorwiegend das Ziel verfolgt, *Einflussfaktoren auf die mündliche Lernleistung des Kindes* feststellen zu können (siehe Seite 221). Unter den Begriff *Befragen* sind mehrere verschiedene Arten der Befragung subsumiert. An dieser Stelle gehe ich aber nur auf das leitfadengestützte Interview (siehe Seite 222) ein, weil es die wichtigste Form des Befragens im Ausbildungsmodul darstellte und auch die Grundlage für die Seminareinheit *Befragen mit Selbsteinschätzungsbögen* bildete.

Die quantitative Auswertung der Fragebögen zu dieser Seminareinheit erbrachte folgende Ergebnisse:



Ronja bringt zum Thema Befragen keine Vorkenntnisse mit.²⁶⁰ Annika schreibt sich hier durchschnittliche Vorkenntnisse zu, Daniela hohe. Alle Teilnehmerinnen bewerten das Thema als äußerst interessant und schätzen es für die Schulpraxis als äußerst relevant ein. Auch bewerten alle drei Teilnehmerinnen die Vermittlung der Inhalte als äußerst verständlich. Äußerst motivierend schätzen Ronja und Annika die Seminareinheit des Seminars ein. Mit dieser Einschätzung liegen

²⁶⁰ Ronja äußert sich in ihrer Reflexion rückblickend folgendermaßen: „Diese Thematik war bisher nie Bestandteil meines Studiums gewesen, daher komplettes Neuland für mich“ (R.R: 27).

sie etwas über dem Durchschnitt. Daniela schätzt die angewandte Methodik als sehr motivierend, aber nicht übermäßig ein. Anspruch und Lernzuwachs werden von den Teilnehmerinnen sehr unterschiedlich beurteilt. Dabei zeigt sich ein Zusammenhang zu den angegebenen Vorkenntnissen.

Qualitative Untersuchung

| Thema | Kategorie | Quelle |
|----------|--|--------------------------------------|
| Befragen | a) Die Methode des Rollenspiels eignet sich als praktischer Übungsrahmen, um notwendige Kenntnisse über Interviewtechniken zu gewinnen. | A.I1: 26 |
| | | D.I2: 65-66, D.I1: 68 |
| | | R.I2: 46, R.I1: 84, R.R: 6, R.R: 30 |
| | b) Die Praxis bietet einen Rahmen, um bereits gewonnene Kenntnisse zu Interviewtechniken praktisch anzuwenden und tatsächlich zu erlernen. | D.I1: 48, D.I1: 26, D.R: 13, D.R: 14 |
| | | R.R: 6, R.R: 28, R.R: 29 |
| | c) Das leitfadengestützte Interview dient der Diagnose der Lernvoraussetzungen der Schüler. | A.I2: 40, A.I1: 33, A.R: 8 |
| | | D.I1: 30, D.T: 233 |
| | | R.I: 38, R.I1: 34 |
| | d) Das leitfadengestützte Interview dient der kommunikativen Validierung. | A.I1: 58, A.R: 30 |
| | | D.I1: 23-24, D.I1: 29-30, D.R: 37 |

a) Die Methode des Rollenspiels eignet sich als praktischer Übungsrahmen, um notwendige Kenntnisse über Interviewtechniken zu gewinnen

Die Teilnehmerinnen profitierten nach eigenen Angaben von den praxisorientierten Seminarmethoden, weil ihnen durch die konkrete Übung wichtige theoretische Aspekte zu Interviewtechniken deutlich wurden. Die Äußerungen der Teilnehmerinnen zur Seminareinheit *Befragen* beziehen sich dabei besonders auf das dort eingesetzte Rollenspiel (siehe Seite 226f). Den Teilnehmerinnen zufolge gab ihnen das Rollenspiel eine Vorstellung davon, wie ein Schülerinterview aussehen könnte. Auf diese Vorstellung konnten sie dann bei der Planung des eigenen Interviews zurückgreifen (vgl. A.I1: 26). Ronja äußert sich hierzu folgendermaßen:²⁶¹

²⁶¹ Ronja gehörte zu der Gruppe, die ihr selbst entwickeltes Interview am Ende der Einheit vorstellte und anschließend ein Feedback von den übrigen Seminarteilnehmern bekam, worauf sie sich „stolz wie Oskar“ fühlte (R.I1: 84).

Dieses Rollenspiel, wo es um Interviews ging, wo jeder zweite von uns 'ne Karte gezogen hat, [...] und dann musste man das in Partnerarbeit einfach mal ausprobieren. Davon hätt' ich mir fast noch mehr gewünscht. Weil das direkt Praxis war. Und grade die Interviews: Also, ich war total froh, als es 'rum war, aber auch stolz wie Oskar, als es geklappt hat, das war also wirklich toll – weil das macht man sonst nie. Das haben wir nie vorher irgendwo gemacht (R.II: 84).

Im Rahmen dieses Rollenspiels wurden den Teilnehmerinnen einzelne Schwierigkeiten dieser Diagnosemethode zum ersten Mal bewusst. Ronja hatte z.B. „vor diesen Einheiten niemals gedacht, dass Interviewen so schwierig sein kann!“ Dabei fiel ihr „[g]erade in der Übung im Seminar [...] auf, wie schnell man in das Raster der geschlossenen Fragen fällt“ (R.R: 6). Eine ähnliche Erfahrung machte auch Daniela, obwohl sie schon umfangreiche Vorkenntnisse zum Thema *Befragen* mitbrachte.

Ich fand's gut, dass wir das im Kurs auch so durchgespielt haben, denn man kam immer wieder so an seine Grenzen. Ich hab' mich gefragt, als zwei das auch vorgeführt haben, hab' ich mir gedacht: Oh nein, was würdest du in so 'ner Situation machen? Und dann haben wir im Kurs überlegt, wie man jetzt reagieren könnte. Das fand ich sehr hilfreich (D.II: 68).²⁶²

Ronja war mit dem Verlauf ihrer Interviews in der Praxis sehr zufrieden, was sie u.a. auf die Vorbereitung durch das Seminar zurückführt:

Die Vorbereitung auf dieses Interview, die wir im Seminar vornahmen, hat mich und meine Gruppe sehr gut auf mögliche Probleme und wichtige Aspekte hingewiesen, so dass unsere Interviews sehr zufriedenstellend liefen (R.R: 30).

Auch beim zweiten Interview war ihr diese Erfahrung noch sehr präsent, anscheinend ist ihr das erfahrungsorientierte Vorgehen durch das Rollenspiel ihr sehr gut im Gedächtnis geblieben.

Das weiß ich auch noch so ganz, ganz genau. Ich weiß noch, dass man sehr schnell in diese geschlossenen Fragen abgerutscht ist, also unglaublich schnell, und dass ich da total große Angst vor hatte während des Interviews. Und dann aber im Interview war ich da ganz zufrieden, wie das Interview gelaufen ist. Das heißt, das Probieren und Austesten und so 'was im Seminar, also dieses Trainieren scheint schon ganz gut funktioniert zu haben, dass es dann doch ganz gut geklappt hat (R.I2: 46).

b) Die Praxis bietet einen Rahmen, um bereits gewonnene Kenntnisse zu Interviewtechniken praktisch anzuwenden und tatsächlich zu erlernen

Obwohl erste Kenntnisse über Interviewtechniken im Seminar offenbar gut vermittelt werden konnten, erlernten die Teilnehmerinnen viele Fähigkeiten, die notwendig sind, um ein Interview zu führen, erst in der Praxis. Dies betrifft sowohl die Fähigkeit, Fragen adäquat zu formulieren,

²⁶² In der davor angeregten Partnerübung fiel es Daniela allerdings schwer, in die entsprechenden Rollen zu finden und profitierte daher eher von der gemeinsamen Reflexion: „Ja, in der Partnerarbeit hat's mir, glaube ich, nich' so viel gebracht, weil man immer seinen Partner vor sich sieht und nicht das Kind. Aber klar, man kann sich ja zusammen überlegen, wie man auf so was reagieren könnte, und die Situation war auch so, dass der Partner, der die Rolle gespielt hat, auch übertrieben hat, so dass die Situation noch extremer war, als das wahre Kind vielleicht sein würde. Ja, insofern war es schon 'ne gute Vorbereitung auf die echte Situation mit den Kindern“ (D.II: 68).

als auch die Fähigkeit, auf Antworten spontan und geschickt einzugehen. Sehr deutlich wird dies bei Danielas Fall. Sie schrieb sich bezüglich Fragetechniken bereits im Vorfeld gute Vorkenntnisse zu, hielt aber das Befragen in der Schulpraxis für die schwierigste Form der diagnostischen Arbeit (vgl. D.II: 26). Nach eigenen Angaben brauchte sie Zeit, sich z.B. an die neuen Fragestellungen gewöhnen zu können (vgl. D.R: 13) und „so dominierten mehr geschlossene als offene Fragen unsere ersten Interviews“. Allerdings stellte Daniela durch die Praxis eine Verbesserung ihrer Interviewfähigkeiten fest (vgl. D.R: 13). Ähnliche Erfahrungen machte auch Ronja:

Am auffälligsten in meinem Interview war die Tendenz zu geschlossenen Fragen, obwohl man sich dieses Problems schon zuvor bewusst war! Einige geschlossene Fragen waren bei uns eingeplant, denn dadurch sollte dem Schüler etwas Nervosität genommen werden, doch trotzdem schlichen sich auch an ungewollten Stellen geschlossene Fragen ein (R.R: 28).

Die Studentinnen erfuhren auch, wie schwierig es ist, „die richtige Mischung zwischen vorbereiteten und spontanen Fragen zu finden“ (R.R: 6). So lernte Ronja auch, „dass ein Interview zwar geplant werden muss, um sich über gewünschte Themen und Probleme im Klaren zu sein“, es aber „niemals wirklich geplant werden kann, da [der Schüler] immer unvorhersagbares Eigenes einbringen wird, auf das der Interviewer eingehen muss“ (R.R: 29).

Daniela wurde dabei auf ein Phänomen aufmerksam, das sich typischerweise bei Interviews mit Kindern ergibt: Das Gesprächsinteresse der Kinder und der Erwachsenen muss nicht zwangsläufig übereinstimmen. Diese Tatsache verlangte die Fähigkeit, die unterschiedlichen Themen und Interessen im Interview gut zu koordinieren (vgl. hierzu auch D.II: 48).

Ein anderer Punkt der Gesprächsführung, den ich als Herausforderung erachtete, war die Thematik der Gespräche. Wie an einigen Stellen erwähnt, sind Leonie und Christoph so kommunikativ, dass sich die Koordination zwischen 'ihren' und 'unseren' Themen etwas schwierig gestaltete. Ich unterhielt mich gern mit den beiden, aber häufig war es so, dass ich die Zeit, die ich zum gezielten Befragen hatte, effektiv nutzen wollte. Ich dachte dabei oft an folgende Aussage in Delfos' Ausführungen zu Gesprächen mit Kindern: Ein Erwachsener, der ein Gespräch mit einem Kind führen will, hat sein Thema bereits auf der Tagesordnung. Wenn tatsächlich von einem Gespräch die Rede sein soll, wird der Erwachsene auch Aufmerksamkeit für die Geschichte des Kindes zeigen müssen (2006: 85). Gegen Ende der Forschung gelang es mir jedoch, diese beiden Bereiche zu koordinieren (D.R: 14).

Nach dem Interview fiel den Teilnehmerinnen auf, dass sie auf wichtige Aspekte, welche die Schüler angedeutet hatten, nicht richtig eingegangen waren (vgl. R.R: 6, vgl. D.II: 62). Dadurch wurde ihnen bewusst, wie wichtig es ist, die Aussagen der Kinder mit einer gewissen Offenheit zu betrachten. Daniela hebt hier hervor, wie wichtig es ist, bei Unklarheiten gegebenenfalls nachzufragen:²⁶³

²⁶³ Daniela gibt hier an, dass sie von der Analyse von Schüleraussagen, die in einer Seminarsitzung geübt wurde, viel gelernt hatte (vgl. D.II: 62).

Auch das Nachfragen hat einen hohen Stellenwert, den ich bis zum Ende der Forschung unterschätzte. Im Gespräch nahm ich eine Aussage meiner Schüler oft unreflektiert an, weil ich glaubte, die Schüler verstanden zu haben, und formulierte anhand meines Verständnisses die nächste Frage. Beim späteren Anhören der Gespräche und den Versuchen, die Aussagen zu analysieren, blieben einige Unklarheiten, die ich im Gespräch aufgrund meiner vorschnellen Interpretationen nicht bemerkt hatte (D.R: 14).

c) Das leitfadengestützte Interview dient der Diagnose der Lernvoraussetzungen der Schüler

Die Teilnehmerinnen nutzten das Interview, um allgemeine Informationen zu den Lernvoraussetzungen der Kinder zu bekommen, „wie zum Beispiel Informationen zur Person, zur Lernbiografie, Lernstrategien und Ansichten“ (D.T: 233). Aus ihrer Sicht war es damit ein wichtiges Instrument, die Perspektive der Kinder in die diagnostische Arbeit zu integrieren (vgl. A.I1: 33). Die Kenntnis der Schülerperspektive verdeutlicht der Lehrerin nach Ansicht der Teilnehmerinnen die Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder und ermöglicht so deren Verbesserung.

Also, ich denke, das Interview ist einfach eine Möglichkeit gewesen, dass die Kinder sich sehr frei äußern können über sich selbst. Insofern gibt es eine Möglichkeit der Introspektion, dass man halt eine Innenansicht kriegt. Wenn man jetzt unterrichtet und man möchte halt bei den Schülern in den Unterricht motivationsfördernde Komponenten einbauen, dann ist es natürlich wichtig, dass man diese Aspekte auf diesem Wege erfahren kann. Motivation ist ja etwas sehr Subjektives. Die Motivation sollte ja intrinsisch sein und insofern spielt subjektive Deutung beim Lernen eine sehr große Rolle. Ich denke, man muss seine Schüler kennen, und wir haben das im Rahmen vom Praktikum²⁶⁴ gemacht [...] es [war] sehr gut, dass wir die Interviews durchgeführt haben, weil wir Sachen erfahren haben, die wir sonst vielleicht nicht gewusst hätten (A.I2: 40).

Ronja sieht in der Betrachtung der Schülerperspektive besonders dann großen Nutzen, wenn individuelle Leistungsprobleme beim Sprechen geklärt werden müssen. Es ist deshalb ein notwendiger Schritt, der nach dem Testen oder Beobachten folgen muss, wenn es darum geht, Gründe für Leistungsprobleme zu erörtern (vgl. R.I: 38).²⁶⁵

Grundsätzlich führte das Interview bei allen Teilnehmerinnen zu einer hohen Informationsdichte (vgl. A.R: 8, R.I1: 34, D.I1: 30).

264 Annika hatte das Ausbildungsmodul an ihr Fachpraktikum geknüpft (siehe Seite 247). Daher spricht sie hier von Praktikum.

265 Ronja hält das Erlernen von Interviewtechniken für den Lehrberuf auch deshalb für besonders nützlich, weil sie gut in den Unterrichtsalltag integrierbar sind: „[I]ch [denke], dass eben gerade durch Interviews – man spricht ja sowieso mit den Schülern, [...] und man unterhält sich sowieso mit denen oder kriegt die Rückmeldung zum Unterricht [...] wenn man das systematisch machen würde, würde das sowohl den Schülern helfen – also man könnte sehr klar sehen, wie die sich entwickeln, das würde also diesem Diagnostischen helfen, aber auch der eigenen qualitativen Verbesserung des Unterrichts. Das heißt im Endeffekt, diese Interviewtechniken beherrschen und genau wissen, wie interview’ ich jemanden, wie stell ich die Fragen, das kann auch nebenher laufen, wenn man vorher sich bewusst gemacht hat, wie man das gerne haben möchte [...] Sowohl Beobachten als auch Interviewen sind Techniken, die kann man in den Unterricht [...] einbringen, ohne dass es für die gleich so ’was Großes ist. Es sind kleine Techniken, die, wenn sie bewusst eingesetzt werden, eben sehr viel Information geben können. Aber es muss nicht gleich so’n Riesenarbeitsaufwand dahinter stehen. Das find’ ich daran besonders gut (R.I2: 38).

d) Das leitfadengestützte Interview dient der kommunikativen Validierung

Daniela und Annika sammelten durch das Befragen neben Informationen zu den allgemeinen Voraussetzungen auch konkrete Informationen zu ihrem entwickelten Test. So holten beide Teilnehmerinnen Informationen darüber ein, wie die Kinder die Testsituation selbst erlebt hatten. Annika war diese Information besonders wichtig, weil sie aufgrund des gewählten Testverfahrens,²⁶⁶ selbst unsicher war, ob sie die Kinder überfordert hatte (vgl. A.I1: 58).

Die durch das Befragen gewonnenen Informationen unterstützten die Teilnehmerinnen später, die Testergebnisse besser einordnen und analysieren zu können. So war das in den Test integrierte Interview für sie „quasi notwendig, um die festgestellten Komponenten ausreichend analysieren zu können“ (A.R: 30). Ähnlich begriff auch Daniela das Befragen als ein wichtiges Instrument zur Feststellung, ob die Testsituation für das Kind geeignet war und ob ihre Testergebnisse überhaupt als aussagekräftig betrachtet werden können.

W: Und wo, würden Sie sagen, haben Sie am meisten Informationen bekommen für mündliche Sprachkompetenz?

D: Testen und Befragen. Vielleicht sogar mehr durch das Befragen, weil ich da von den Kindern erfahren konnte, wie sie mit bestimmten Aufgaben klarkommen oder wie sie sich selbst einschätzen oder weshalb Ergebnisse beim Testen so ausgefallen sind, wie sie ausgefallen sind (D.I1: 23-24).

Daniela fand durch das Interview z.B. heraus, dass ihr letzter Test auf die Kinder Druck ausgeübt hatte. Diese Information führte sie zu einer kritischen Betrachtung der Testergebnisse, weshalb sie daraufhin das Gespräch nutzte, um neue Daten zu den Sprechkompetenzen der Kinder zu generieren:

W: Halten Sie denn alle drei wichtig, um die Leistung einzuschätzen?

D: Ja klar – aber vor allen Dingen auch das Befragen. Da hab’ ich so viel über die Kinder auch rausgekriegt und ihre Einstellungen zu den Tests oder überhaupt zu so ’ner Testdurchführung. Gerade bei dem letzten Interview haben die Schüler erzählt, dass sie ganz aufgeregt waren, weil sie vor der Klasse stehen und was vortragen sollten. Natürlich beeinflusst das auch, wie das Ergebnis des Tests ist. Ja, oder beispielsweise sind wir noch mal bestimmte Dinge durchgegangen, die im Test falsch gemacht wurden und dann plötzlich richtig gemacht wurden, weil die Kinder vielleicht nicht mehr unter so ’ner Drucksituation standen wie vorher (D.I1: 29-30).

Für die beiden Teilnehmerinnen stellte das Befragen also in Form einer kommunikativen Validierung ein wichtiges Mittel dar, um die Fairness gegenüber ihren Profilkindern erhöhen zu können, wie Daniela hier nochmals deutlich macht:

²⁶⁶ Annika führte ihre Profilkinder bewusst an ihre sprachlichen Leistungsgrenzen, auch um einen kreativen Umgang mit Sprache herauszufordern.

Objektivität bzw. Fairness gegenüber Leonie, Janos und Christoph stellte ich zudem durch das Abgleichen ihrer und meiner Wahrnehmung und der Berücksichtigung ihrer Wahrnehmung und Meinungen in den Profilen her (D.R: 37).

20.3.5 Triangulativer Ansatz

Um Unterricht zu verstehen, bedarf es einer interdisziplinären, mehrperspektivischen informierten Sichtweise (Schocker-von Ditfurth 2001a: 69).

Die Grundlage meines Ausbildungsmoduls war ein ganzheitlicher diagnostischer Ansatz (siehe Seite 97). M.E. ist er die Konsequenz einer diagnostischen Herangehensweise, die sich nicht allein mit isolierten Ergebnissen begnügt, sondern nach Sinnzusammenhängen sucht. Das Finden solcher Zusammenhänge kann helfen, Phänomene zu verstehen. Das Verstehen ist aber eine Grundlage für kompetentes Handeln (siehe Seite 15). Damit in der diagnostischen Arbeit Sinnzusammenhänge gefunden und verstanden werden können, ist es sinnvoll, gezielt verschiedene Diagnoseinstrumente anzuwenden und die gewonnenen Daten über die Triangulation in Beziehung zu setzen. Das ist besonders dann der Fall, wenn es darum geht, nicht nur Leistung, sondern auch Leistungsvoraussetzungen zu verstehen.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|----------------------|---|--------------------------------------|
| Triangulation | a) Ein rundes Gesamtbild des Schülers kann nur durch die Triangulation erreicht werden. | A.II: 26, A.II: 32, A.R: 10, A.R: 30 |
| | | D.II: 40 |
| | | R.II: 33-34 |
| | b) Durch die Triangulation können Diagnosefehler vermindert werden. | A.R: 10 |
| | | D.II: 29-30 |

a) Ein rundes Gesamtbild des Schülers kann nur durch die Triangulation erreicht werden

Aus Sicht der Teilnehmerinnen war es innerhalb des diagnostischen Prozesses sinnvoll, alle drei Diagnosemethoden (Testen, Befragen, Beobachten) anzuwenden und die Ergebnisse zusammenzuführen. Damit konnten die Studentinnen eine reiche Informationsfülle erlangen und ein *rundes Gesamtbild* von ihren Profilkindern gewinnen, wie Annika folgendermaßen beschreibt:

Es gehört alles zusammen: Beobachten, Testen und Befragen haben das Ergebnis 'rausgebracht. Ich finde es schwierig, Beobachten und Testen voneinander abzugrenzen. Klar, man kann bei der Testausführung zum Beispiel beobachten, dass der Schüler sich unwohl fühlt und dass das Ergebnis dadurch so ist, wie es eben ist (D.II: 40).

Das Testen war durch die dezidierten Aufgaben sehr viel gezielter auf das Diagnostizieren ausgerichtet als das Beobachten. Durch das Befragen wurde dagegen die Perspektive des Kindes deut-

lich (vgl. A.I1: 32). Dabei ging es Daniela und Annika u.a. auch darum, Informationen darüber zu gewinnen, wie die Kinder die Testsituation empfanden.

Das Befragen diente allen Teilnehmerinnen zufolge aber auch dazu, allgemeine Informationen über die Schüler und deren Voraussetzungen zu bekommen und trug daher entscheidend zu einem Gesamtbild des Schülers bei:

W: Und halten Sie es dennoch für sinnvoll, alle drei Methoden mit einzubeziehen, oder sagen Sie, das Befragen ist zu aufwendig? Würden Sie sagen, es macht Sinn, alles drei zu machen?

R: Ja, total! [Durch das Interview] sind aber so viele andere Aspekte noch bei 'rausgekommen, das hätte man nie beobachten können. Das waren persönliche Vorlieben und was den Schülern an welchem Englischunterricht besonders aufgefallen ist und so. Das heißt, da kriegt man viel mehr mit von den Schülern und auch, was so im Unterricht vielleicht auch nicht so 'rüberkommt, oder man hat einfach nich' die Chance, es zu beobachten (R.I1: 33-34).

b) Durch die Triangulation können Diagnosefehler vermindert werden:

Der triangulative Ansatz hatte weiterhin die Funktion, Diagnosefehler durch den Vergleich von Daten sichtbar zu machen und damit das Risiko von Diagnosefehlern zu verringern, wie Annika deutlich macht:

Da sich die verschiedenen Daten gegenseitig stützen, wird sicherlich das Risiko von Fehlinterpretationen gemindert. Insofern fand ich auch die doppelte Durchführung der Interviews sinnvoll (A.R: 10).

Die beiden Teilnehmerinnen nutzten z.B. das Befragen dazu, Informationen darüber zu gewinnen, wie die Kinder die Testsituation erlebten. Für sie war diese Rückmeldung sehr wichtig (vgl. A.R: 30, D.I1: 29-30). Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Daniela bei der Diagnose des Sprechens dem Interview sogar einen noch höheren Stellenwert beimisst als dem Testen (siehe Seite 307f).

Neben dem Befragen verhalf aber auch die Verhaltensbeobachtung während eines Tests dazu, die Testergebnisse kritisch zu betrachten, wie Daniela deutlich macht:

[M]an kann bei der Testausführung zum Beispiel beobachten, dass der Schüler sich unwohl fühlt und dass das Ergebnis dadurch so ist, wie es eben ist (D.I1: 40).

21 Individuelle Fallbetrachtung: Einschätzung der Nachhaltigkeit des persönlichen Kompetenzerwerbs

In einer individuellen Fallbetrachtung werde ich nun die nachhaltige Bedeutung der erworbenen Kompetenzen aus Sicht der drei Fälle Annika, Ronja und Daniela darstellen. Es geht hier also nicht mehr um die Frage, *wie* durch das Ausbildungsmodul ein Kompetenzerwerb unterstützt werden konnte, sondern um die Frage, inwiefern die im Ausbildungsmodul erworbenen diagnostischen Kompetenzen²⁶⁷ für die Teilnehmerinnen sinnvoll waren, weil sie im weiteren Studium oder Berufsleben auf diese Kompetenzen wieder zurückgreifen konnten. Eine individuelle Fallbetrachtung ist m.E. für diese Frage angemessen, da sich die Teilnehmerinnen nach dem Ausbildungsmodul in grundverschiedenen Kontexten bewegten und unter unterschiedlichen Bedingungen ihre erworbenen Kompetenzen wieder einsetzen mussten.

Um den Umfang dieser Arbeit nicht zu sprengen, gehe ich hier nur auf ausgewählte Schlüsselthemen ein. Unter Schlüsselthemen verstehe ich solche Themen, denen die Teilnehmerinnen eine besondere Wichtigkeit beigemessen haben. Die Schlüsselthemen stelle ich als Kategorien dar, die ich induktiv gewonnen habe und mit denen ich Wissen, Können oder Haltungen der Teilnehmerinnen beschreiben kann.

Durch diese individuelle Fallbetrachtung kann ich zeigen, auf welche der erworbenen Kompetenzen die Teilnehmerinnen später wieder zurückgreifen konnten und warum der Kompetenzerwerb für die Studentinnen eine wichtige Bedeutung hatte.²⁶⁸

21.1 Annika

Als zukünftige Sonderpädagogin griff Annika nach Beendigung des Ausbildungsmoduls besonders auf Wissen und Fähigkeiten zurück, die ihr einen strukturierten wissenschaftlichen Umgang mit diagnostischen Fragestellungen erleichterte. Ein besonders wichtiges Modell stellte für sie dabei das Lernerprofil dar, das sie in abgewandelter Form vielfach wieder nutzte. Bedingt durch ihre Spezialisierung auf die „Sehbehindertenpädagogik“ spielten auch Erkenntnisse zur Ausbildung der mündlichen Sprachkompetenz für sie eine bedeutende Rolle.

267 Grundlage für die Auswahl der zu erlernenden Kompetenzen war das Kompetenzmodell (siehe Seite 140f).

268 In meiner Abgabeverion hatte ich im Rahmen der individuelle Fallbetrachtung auch die Voraussetzungen (schulisch, beruflich und kontextbedingt) der Teilnehmerinnen herausgearbeitet und dargestellt. Durch die Notwendigkeit, die veröffentlichte Version zu kürzen, fällt dieser Teil hier weg.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|--|--|---|
| Persönlicher Lernzuwachs (Schlüsselthemen) | a) Annika kann die mündliche Sprachkompetenz differenziert wahrnehmen. Dabei wird ihr Blick für Fähigkeiten und Potenziale geschärft. | A.R: 12, A.I2: 22, A.I2: 26 |
| | b) Annika hat Wissen zur Erstellung von kommunikativen Sprechaufgaben erlangt, das für sie als zukünftige Sonderpädagogin besonders fruchtbar ist. | A.I2: 18, A.I2: 98, A.I2: 106 |
| | c) Annika kann eine systematische diagnostische Herangehensweise auf andere wissenschaftliche und sonderpädagogische Bereiche übertragen. | A.I1: 62, A.I1: 68, A.I1: 76, A.I2: 6, A.I2: 10, A.I2: 14 |
| | d) Annika kann das Modell des Lernerprofils nutzen, um in eine förderdiagnostische Denkweise zu finden. | A.I2: 110, A.I2: 8 |
| | e) Annika vertritt eine förderdiagnostische Haltung. | A.I2: 110 |

a) Annika hat Wissen zur Erstellung von kommunikativen Sprechaufgaben erlangt, das für sie als zukünftige Sonderpädagogin besonders fruchtbar ist

Bezüglich der Art und Weise, wie kommunikative Sprechaufgaben gestellt werden können, lernte Annika verschiedene Möglichkeiten kennen, die ihr auch eine Vorstellung vom Variantenreichtum im Bereich der Aufgabenstellung vermitteln.

Für mich war es sehr hilfreich, weil ich mir vorher noch nicht so sehr Gedanken [über Sprechaufgaben] gemacht habe [...]. Ich war halt vorher einfach nicht damit vertraut, wie man mündliche Sprachproduktion fördert, und daher war es interessant zu sehen, es gibt unterschiedliche Tasks, unterschiedlich Anlässe, und die haben unterschiedliche Stilrichtungen [...] und sind auch mit Alltagsnähe verbunden. Ich fand es sehr sinnvoll zu sehen, welche Möglichkeiten es gibt (A.I2: 18).

Annika verleiht den Modulinhalte zur mündlichen Sprachdiagnostik eine besondere Bedeutung, weil „Kommunikation [...] ein Bereich [ist], der in der Sehbehinderten-/Blindenpädagogik eine wichtige Rolle spielt und gefördert werden muss“ (A.I2: 106).

Also im sehbehinderten Bereich ist natürlich auch das Sprechen sehr interessant und verlinkt mit dem Verstehen natürlich. Ich denke mal, dass man in dem Bereich auch die Möglichkeit hat, intensiv zu arbeiten, weil die Klassen auch nicht so groß sind [...] da kann man wirklich auch einiges umsetzen, was wir zu den Sprechaufgaben gemacht haben (A.I2: 98).

b) Annika kann eine systematische diagnostische Herangehensweise auf andere wissenschaftliche und sonderpädagogische Bereiche übertragen

Annika wurde durch das Ausbildungsmodul bewusst, dass diagnostische Arbeit systematisch und gezielt erfolgen muss und dass die verschiedenen Diagnoseinstrumente dazu dienen, das Vorgehen zu strukturieren und zu systematisieren.

Ich nehm' auf jeden Fall mit, dass es wichtig ist, diese Erfahrung zu machen: Man geht systematisch vor und kriegt dann auch mehr oder gebündeltere Informationen und arbeitet dann gezielter. [...] Wenn man dann so Instrumente wie Beobachtungsbogen oder so was zur Hand hat, dann arbeitet man einfach systematischer. Sonst ist man ja nur am Schwimmen jedes Mal (A.I1: 68).

Sie konnte so ihre erworbenen Kompetenzen auch im weiteren Studium einsetzen. Damit diente z.B. der schematische Aufbau des Lernerprofils als Grundlage, um im weiteren Studium wissenschaftlich und sonderpädagogisch arbeiten zu können. Das Schema bildete für sie zunächst einmal die Basis für ihre wissenschaftliche Hausarbeit (vgl. hierzu auch A.I1: 62):

Also, das Seminar war einfach mal ein wissenschaftliches, praktisches Arbeiten und, wie gesagt, das ist das, worauf ich jetzt zurückgreife, weil ich jetzt mit meiner wissenschaftlichen Hausarbeit ein bisschen unsicher bin. [...] Vom Grundprinzip her denke ich immer an Ihr Seminar zurück und auch, wie ich das geschrieben hab'. Weil dieses systematische wissenschaftliche Arbeiten, das erprobt oder lernt man sonst nirgendwo. Und deswegen bin ich halt froh, dass ich das in Ihrem Seminar sozusagen gemacht hab'. Weil sonst – es gibt kein Seminar: Wie schreibe ich meine wissenschaftliche Hausarbeit? [...] Also, man hat das halt sonst nie gelernt [...], ich denke an Ihr Seminar zurück, weil da haben wir so was mal gemacht. Nich' in so einem großen Umfang, aber im kleinen Format und darauf kann ich jetzt zurückgreifen (A.I1: 76).

In ihrem anschließenden sonderpädagogischen Hauptstudium konnte sie ebenfalls in mehrfacher Hinsicht auf das Schema des Lernerprofils zurückgreifen. So diente es als Modell für die Erstellung von sonderpädagogischen Dokumenten, wie z.B. für:

1.) Gutachten:

[D]as Gutachten wird auch ähnlich wie die Ausarbeitung [des Lernerprofils] wissenschaftlich aufgebaut. Das ist auch ganz klar [strukturiert]: Man fängt an und guckt, welche Voraussetzungen, welche Rahmenbedingungen hat das Kind [...] und [wir] haben daraus die Hypothesen abgeleitet. Das Gleiche haben wir auch in dem Lernerprofil gemacht, Hypothesen abgeleitet, wie man den Test aufstellt, welchen Schwierigkeitsgrad man braucht, wir haben das auch differenziert, und ähnlich macht man sich auch Gedanken zu dem Kind, wie wird sich das entwickeln, wo kann es Schwierigkeiten geben (A.I2: 14).

2.) Förderpläne:

Ja, also ich hab' schon [auf das Lernerprofil] zurückgegriffen, indem ich mir meine Ausarbeitung einfach nochmal angeschaut hab' und geguckt hab', was hab' ich da eigentlich nochmal genau gemacht, also worin bestanden jetzt nochmal genau die Herausforderungen und die Ausarbeitung was so für mich auch einfach [...]. Da hatten wir halt einmal [...] ein Modell an der Hand, wo wir sehen konnten, wie sieht so etwas aus, so organisiert man die einzelnen Schritte und die Fragestellungen, wie bezieht man z.B. Literatur mit ein, dass man dann seine Ergebnisse schildert und interpretiert und dann am Ende eine Schlussfolgerung zieht und das Ganze dann vielleicht auch nochmal mit der Literatur abgleicht. Also, das war für mich einfach wie so ein Modell, was ich dann wieder verwenden konnte (A.I2: 6).

Diese Dokumentationsformen sind nach Ronja wichtige Instrumente in der sonderpädagogischen Arbeit.

c) Annika kann das Modell des Lernerprofils nutzen, um in eine förderdiagnostische Denkweise zu finden

Annika gelang es auch, das Schema der Lernerprofilerstellung vom Inhalt und vom Aufbau her zu abstrahieren und auf andere Bereiche zu übertragen, und so für ihren Kontext nutzbar zu machen.

Also, ich sage mal so, aus Sicht der Sonderpädagogik abstrahiere ich auch von dem, was ich gelernt habe. Man kann auch ein Lernerprofil für Grammatik oder für Schriftsprachenkenntnisse erstellen. Es muss ja nicht an die mündliche Sprachkompetenz gebunden sein (A.I2: 110).

So stellt sie z.B. fest, dass sie die am Modell des Lernerprofils erlernte kritisch-reflexive Denkweise auch auf die Auseinandersetzung mit anderen Dokumentationsformen übertragen konnte:

Also, ich würde jetzt nicht unbedingt sagen, dass die Dokumentation genau nach diesem Modell stattfindet, sondern mehr, was auf der kognitiven Ebene passiert, wenn man eine Diagnostik durchführt. [...] Ich würde sagen, der Förderplan ist nicht ganz so ausführlich, aber auf jeden Fall auch auf der Ebene der Reflexion. Es ist ja auch wichtig, was passiert im Kopf und zu welchen Schlussfolgerungen kommt man und das habe ich einfach mit dem Lernerprofil das erste Mal gelernt (A.I2: 8).

d) Annika vertritt eine förderdiagnostische Haltung

Annika kommt zu dem Schluss, dass förderdiagnostisches Arbeiten ein allgemeines Prinzip des Unterrichts werden muss. Damit zeigt sie eine Haltung, die sich um eine intensive Auseinandersetzung mit Schülerkompetenzen bemüht. Anhand der Modulbeispiele hat sie dieses förderdiagnostische Prinzip nachhaltig für sich verinnerlicht.

[Das Lernerprofil] ist eine Alternative zur Note und es ist einfach eine intensivere Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der Schüler. Man sollte grundsätzlich – auch über eine Note hinaus – mit den Schülern arbeiten. [...] Die Form der Bewertung und das förderdiagnostische Arbeiten muss einfach auch allgemeines Prinzip werden und dann versichert das auch nicht irgendwo, sondern wird weiterleben und sobald man sich dann die mündliche Sprachproduktion als Unterrichtseinheit setzt, kann man darauf auch wieder zurückgreifen und dann geht das auch nicht verloren, wenn man das vielleicht schon mal zwei Jahre nicht mehr gemacht hat (A.I2: 110).

21.2 Ronja

Nach Beendigung des Ausbildungsmoduls griff Ronja besonders auf Fähigkeiten und Kenntnisse zurück, die ihr in ihrer Funktion als Medienpädagogin nützlich sein konnten. Ronja äußerte sich im zweiten Interview darüber hinaus aber auch zu pädagogisch-diagnostischen Fragestellungen. Hierbei wird besonders deutlich, dass sie durch das Ausbildungsmodul ein Bewusstsein für die Relevanz von diagnostischer Arbeit entwickelt hat.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|--|---|--|
| Persönlicher Lernzuwachs (Schlüsselthemen) | a) Ronja kann mit Hilfe von Interviewtechniken forschende Tätigkeiten übernehmen. | R.I1: 84, R.I1: 90, R.I2: 48, R.I2: 50, R.I2: 52, R.I2: 56 |
| | b) Ronja kann ihre Beobachtungstätigkeiten kritisch reflektieren. | R.I1: 88, R.I2: 4 |
| | c) Ronja kennt Strategien einer differenzierten Beobachtung und kann diese einsetzen. | R.I1: 74, R.I1: 76, R.I1: 88, R.I1: 92, R.I2: 44 |
| | d) Ronja hat eine Haltung entwickelt, wonach die diagnostische Arbeit Grundlage für das Unterrichten sein muss. | R.I2: 203 |

a) Ronja kann mit Hilfe von Interviewtechniken forschende Tätigkeiten übernehmen

Ronja konnte in ihrem weiteren Studium auf erlernte Fähigkeiten zurückgreifen, die ihr kleinere Forschungstätigkeiten ermöglichten. Hier hebt sie besonders die Interviewtechniken hervor (vgl. R.I2: 52), auf die sie z.B. für ihre Zulassungsarbeit wieder zurückgriff.

[Das Interviewen] haben wir nie vorher irgendwo gemacht und das brauch' ich jetzt auch für meine Zula und war dankbar, dass ich das schon mal gemacht hab'. Ja, total! (R.I1: 84)

Praktische Kenntnisse zur Interviewführung waren Ronja dabei zunächst besonders wichtig:

Von so praktischen Sachen, wie, wie sitz ich, der Unterschied von offenen und geschlossenen Fragen, wann benutze ich welche, wann ist welche sinnvoll, wie frage ich, so dass der andere es wirklich versteht oder hoffentlich versteht. [...] Und auch vom Praktischen her, der Zeitrahmen, dass es nicht zu lang sein darf, wenn man Schüler interviewt. Das waren so die Hauptsachen (R.I1: 90).

Auch im Rahmen ihres medienpädagogischen Studiums führte Ronja viele Interviews durch. Sie konnte dabei auf einprägsame Erfahrungen des Ausbildungsmoduls zurückgreifen:

Diese Sache mit den geschlossenen und offenen Fragen würd' ich in meinem Leben auch nich' mehr vergessen, weil das einfach so eindrucksvoll war, so dass man das einmal gemacht hat und es dann sitzt (R.I2: 56).

Besonders hilfreich empfand sie dabei das sehr bewusste Vorbereiten ihres ersten Interviews im Ausbildungsmodul, weil dieses ihr als Modell für andere Interviews dienen konnte.

Wenn man das erste Interview dann einmal bewusst vorbereitet hat, kommt einem immer wieder vieles bekannt vor, das is' schon krass. [...] Also, das merke ich jetzt beim Medienmachen. [...] Da merk' ich's auch, dass mir das in Fleisch und Blut übergegangen ist, dass ich das schon weiß. Und da war's halt das erste Mal, dass ich damit konfrontiert wurde (R.I2: 56).

Ronja gewann über das Ausbildungsmodul ein Bewusstsein dafür, Interviews bewusst „lenken und steuern“ zu können (R.I2: 48). Auch beschäftigte sie die Frage, wie es dem Interviewer ge-

lingen kann, das Gespräch so offen zu führen, dass der Schüler auch Unerwartetes, Eigenes einbringen kann (vgl. R.I2: 50), ohne, dass das eigentliche Thema aus dem Blick gerät.

b) Ronja kann ihre Beobachtungstätigkeiten kritisch reflektieren

Ronja wurde die Fehleranfälligkeit einer Beobachtung erst durch das Seminar bewusst (vgl. R.I1: 88), dies aber so nachhaltig, dass auch ihre spätere Beobachtungstätigkeit in ihrer Funktion als Medienpädagogin „automatisch“ (R.I2: 4) von diesem neuen Wissen gelenkt wird. Ronja ist es wichtig geworden, die Interpretation ihrer Beobachtung immer kritisch zu hinterfragen:

Ja, also im Endeffekt ist es ja immer so, dass, wenn man in 'ne neue Klasse kommt oder in 'ne neue Schülergruppe oder so 'was und die Schüler kennen lernen will, man das durch Beobachtungen macht. Und in dem Seminar damals haben wir ganz viel über Kriterien geredet und was man genau beobachtet. Und wenn man sich das einmal bewusst gemacht hat, dann, find' ich, kommt es schon immer wieder automatisch in den Kopf: Also, zum Beispiel, weiß man ganz klar, dass man trennen muss zwischen Beobachtung und eben diesem – wie heißt das – Befund und Analyse, dass man wirklich das eine beobachtet und das andere dann aber interpretiert. Und man macht das eigentlich [aber] automatisch sofort gleichzeitig. Wenn einem das einmal bewusst war, dann, find' ich', hilft das schon, weil man dann automatisch 'n bisschen vorsichtiger 'rangeht (R.I2: 4).

c) Ronja kennt Strategien einer differenzierten Beobachtung und kann diese einsetzen

Die mögliche Fehleranfälligkeit von Beobachtungen sind für Ronja ein wichtiges Thema, weshalb sie hierauf genauer eingeht. Um eine differenzierte Beobachtung zu erreichen nennt sie daher folgende Aspekte, die ihr durch das Ausbildungsmodul besonders bewusst geworden sind.

Konzentration durch Reduktion

Ronja hat im Ausbildungsmodul gelernt, dass es in der diagnostischen Arbeit wichtig ist, sich auf bestimmte Aspekte zu konzentrieren, weil sonst eine differenzierte Beobachtung nicht möglich ist. Dabei hebt sie die Notwendigkeit hervor, den Wahrnehmungsbereich einzugrenzen:

Im engeren Rahmen fand ich vor allem dieses Fokussieren auf bestimmte Aspekte, die ich beobachte, wichtig. Weil, das merk' ich auch jetzt noch in anderen Seminaren, dass man da mit irgendwelchen Kriterienkatalogen kommt, die halt so detaillierter sind – das kann man gar nicht beobachten. Das geht einfach nicht. Und das haben wir aber jetzt in diesem Seminar ganz stark gelernt und das kommt in anderen Seminaren so nicht vor (R.I1: 74) [...] Bei der Beobachtung hab' ich vor allem [auch] diese Reduktion gelernt (R.I1: 88).

Klarheit

Ronja wurde bei der Entwicklung der Beobachtungsbögen auch bewusst, dass ein „Bewertungsbogen [...] möglichst klar sein [muss], weil man, wenn man in der Stunde beobachtet, keine Zeit hat, noch großartig zu interpretieren“ (R.I1: 76).

Passung

Besonders wichtig ist es Ronja, bei der Entwicklung einer Testaufgabe und eines dazugehörigen Diagnosebogens auf eine richtige Passung zu achten (vgl. hierzu auch R.I1: 92):

Bei den Testbögen fand ich am wichtigsten diesen Sachverhalt, mit welchen Tests teste ich, kann ich was testen. Also kann ich wirklich das testen, was ich mir hier aufgeschrieben hab', oder können [die Schüler] das in dieser Aufgabe gar nicht zeigen: Diese Passung von dem, was ich eigentlich wissen will, und der Aufgabe oder dem Unterricht, den ich da grade vor mir hab'. Das war da so der Hauptlernerneffekt. Und im Seminar hatte ich den Eindruck, dass wir das immer ganz gut trainieren konnten (R.I2: 44).

d) Ronja hat eine Haltung entwickelt, wonach die diagnostische Arbeit Grundlage für das Unterrichten sein muss

Ronja hat durch das Ausbildungsmodul ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass die Diagnose Grundlage für „viele andere unterrichtliche Dinge“ ist. So können z.B. „die Aufgabenstellungen eigentlich nur durch Diagnose richtig gut werden“ (R.I2: 203). Damit stellt Ronja die diagnostische Arbeit der unterrichtlichen voran.

21.3 Daniela

Daniela ist von den drei Studentinnen der Fallstudie die einzige, die nach ihrem Studium als Referendarin Englisch in der Grundschule unterrichtete. Im Gegensatz zu Annika, für die besonders das Erlernen des wissenschaftlich-systematischen Dokumentierens im Vordergrund stand, spielt für Daniela die konkrete Anwendung und Handhabung diagnostischer Werkzeuge eine bedeutende Rolle. Die Ergebnisse ihrer diagnostischen Arbeit sollen dann für den Unterricht wieder fruchtbar werden können. Dabei geht es ihr vor allem darum, ihren Schülern möglichst gerecht werden zu können.

| Thema | Kategorie | Quelle |
|--|--|--|
| Persönlicher Lernzuwachs (Schlüsselthemen) | a) Daniela kann kommunikative Sprechaufgaben konzipieren. | D.I2: 8, D.I2: 22, |
| | b) Daniela kann Beobachtungs- und Testbögen analysieren und erstellen. Dabei legt sie Wert auf einen kommunikative Ansatz. | D.I1: 62, D.I2: 56, D.I2: 58-60 |
| | c) Daniela kann die Leistung ihrer Schüler gut einschätzen, da ihre Wahrnehmung geschärft ist. | D.I1: 26-28, D.I1: 50, D.R: 24, D.I2: 14, D.I2: 16 |
| | d) Daniela kann systematische Gesprächstechniken anwenden. | D.R: 13, D.I2: 10, D.I2: 24-26, D.I2: 66 |
| | e) Daniela vertritt eine förderdiagnostische Haltung. | D.I2: 82 |

a) Daniela kann kommunikative Sprechaufgaben konzipieren

Daniela kann problemlos geeignete Diagnoseaufgaben für ihren Englischunterricht entwickeln, was für sie von großer Bedeutung ist. Dabei betont sie, dass sie die hierfür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten im Ausbildungsmodul erlangt hat (siehe hierzu auch D.I2: 22).

Ja, also, erst einmal ganz wichtig war die Aufgabenerstellung zum Testen. Also, ich denke, ich habe im Seminar gut gelernt, wie man Sprechaufgaben konzipiert. Das kann ich jetzt wirklich einsetzen (D.I2: 8).

b) Daniela kann Beobachtungs- und Testbögen analysieren und erstellen. Dabei legt sie Wert auf einen kommunikativen Ansatz²⁶⁹

Daniela hat durch das Ausbildungsmodul gelernt, wie Beobachtungs- und Testbögen selbst erstellt werden können (vgl. D.I1: 62). Während des Referendariats hat Daniela in einer Sonderveranstaltung zu *assessment* (Leistungsbewertung), die Erfahrung gemacht, hier deutlich kompetenter zu sein als ihre Kommilitonen. Sie konnte nicht nur das dort vorgestellte Material sofort einsetzen, sie konnte es auch kritisch analysieren und Vorschläge zur Weiterentwicklung machen.

[W]ir hatten auch mal eine Veranstaltung genau zu dem Thema von Frau N.N.. Also im Ref, das war dann im Januar. Und das war bestimmt total gut, wie sie es gemacht hat, aber das war überhaupt nichts Neues für mich. Das hatte ich alles bei Ihnen schon mal gehört. Und da ging es dann auch über so eine Beschreibung. Sie hatte dann auch Schülerbeispiele auf Video mitgebracht und dann hatten wir auch einen Beobachtungsbogen dazu und das war für mich einfach ganz klar, wie das jetzt geht [...] Und da hatte Frau N.N. erst mal so die Theorien vorgegeben und dann auch dieses Praxisbeispiel, um irgendwie *pumpkins* zu beschreiben. Also im Prinzip wirklich diese Beschreibung wie diese Monsteraufgabe, die wir hatten. Eigentlich das Gleiche in Grün und mit eben Beobachtungsbögen. Und da ist mir, also, da will ich jetzt auch nicht angeben, aber da hatten wir dann einen Bogen und da habe ich mir gedacht, nee, aber das passt jetzt aber gar nicht so gut zu der Aufgabe. Ich würde das jetzt anders machen. Und das habe ich dann jetzt auch rückgemeldet. [...] Aber ich habe auch gesehen, für andere war das einfach noch was ganz Neues. Das war für die erst einmal, oh, so detailliert. Da gab es dann schon so drei Kriterien und die dann noch einmal aufgedröselte und ich hatte das Gefühl, ich kann schon mit dem Bogen umgehen. Ich habe ihn mir durchgelesen und konnte den auch gleich einsetzen und konnte den aber auch gleich kritisieren. Also, der war insgesamt nicht schlecht, meiner Meinung nach, aber ich hätte da ein paar Aspekte verändert, um die da passender zu der Aufgabe zu machen [...] also die Passung war nicht so ganz optimal (D.I2: 58-60).

Aber nicht nur die Diagnoseinstrumente, sondern auch ihre Schwerpunktsetzung bei der diagnostischen Arbeit wurde durch die Erfahrung im Ausbildungsmodul verändert. Dabei bekam der kommunikative Aspekt für sie eine besondere Bedeutung.

[D]as ist mir erst durch das Seminar bewusst geworden, dass die Flüssigkeit wichtiger ist als die Korrektheit, also alles korrekt zu sprechen. Was wir auch oft im Seminar hatten, diese kommunikativen Kompetenzen, die eigentlich so wichtig sind. Und die sind mir, und da behaupte ich, das ist durch das Seminar gekommen, auf die [kommunikativen Kompetenzen] lege ich auch Wert. Auf die lege ich mindestens so viel Wert und die zählen annähernd so viel wie die Aussprache. Ja, so etwas. Ja, durch das Seminar ist mir schon klar geworden, eine Sprechaufgabe umfasst mehr Kompetenzen als Ausdruck und Aussprache zum Beispiel (D.I2: 56).

²⁶⁹ Siehe Seite 107.

c) Daniela kann die Leistung ihrer Schüler gut einschätzen, da ihre Wahrnehmung geschärft ist

Daniela bemerkte, dass ihre Fähigkeit, die Kompetenzen der Schüler einzuschätzen, im Laufe der Ausbildung wuchs. Sie begründet dies durch die Routine, die sie sich durch das Ausbildungsfeld Schule aneignen konnte (siehe hierzu auch D.I1: 26-28).

[I]ch konnte irgendwann die Leistungen besser einschätzen. Am Anfang musste ich wirklich alles aufnehmen, was von den Kindern eben kam, um es später auszuwerten. Aber am Ende hatte ich einfach mehr Routine und konnte das schneller auch einordnen (D.I1: 50).

In ihrer zeitnahen Reflexion fasst Daniela zusammen, dass sie sich nach der Absolvierung des Ausbildungsmoduls insgesamt bezüglich der diagnostischen Arbeit kompetenter fühlt, weil sie sowohl praktische Anleitungen erhalten hat, die sie in modifizierter Form wieder anwenden kann, als auch ein theoretisches Wissen erlangte (vgl. D.R: 24). Außerdem hat sie ein neues „Bewusstsein über individuelle Lernleistung und deren nicht zu unterschätzenden Einflussfaktoren“ (D.R: 24) bekommen.

Im Referendariat fühlt sich Daniela in der Handhabung verschiedener Diagnoseinstrumente kompetent (siehe Seite 317). Dabei betont sie abermals, dass durch das Ausbildungsmodul ihre „Wahrnehmung geschärft worden“ (D.I2: 16) ist, und sie so ihre Fähigkeit, die Kompetenzen ihrer Schüler einschätzen zu können, steigern konnte:

[D]urch das Testen und Beobachten im Seminar, da bin ich jetzt schon viel aufmerksamer geworden. Ich glaube, ich kann jetzt auch schon Schüler und Schülerleistungen besser einschätzen, dadurch, dass ich diese Praxis im Seminar hatte (D.I2: 14).

d) Daniela kann systematische Gesprächstechniken anwenden

Wichtige Erkenntnisse zu ihrem Unterricht zog Daniela aus systematischen Gesprächen mit den Kindern (vgl. D.R: 13). Da ihr die Gesprächstechniken vor der Teilnahme am Ausbildungsmodul theoretisch zwar bekannt waren, sie diese jedoch „nie bewusst praktisch angewandt“ hatte, profitierte sie auch hier besonders von der Praxis. Dabei lernte sie, das „Erfragen von Informationen“ so zu gestalten, dass es ihr nicht „mehr wie ein Nachbohren“ (D.R: 13) erschien.

Interviewtechniken, die sie in der Unterrichtseinheit *Befragen* erlernt hatte, konnte Daniela auch im Referendariat für ein anderes Fach wieder nutzen:

D: [W]ir haben ja auch das Interview bei Ihnen im Seminar durchgeführt. Das hat mir auch für die Praxis geholfen. Ich musste kürzlich Leitfadeninterviews mit den Schülern durchführen.

W. Echt?

D: Fach Sport, aber für mein Projekt. Und da wusste ich, wie ich das machen muss, das ist mir dann leicht gefallen. Also, ich habe mir vorher Fragen überlegt, die strukturiert, sie relativ offen gelassen. Das war kein neues Feld mehr für mich. Da wusste ich, wie ich das machen muss (D.I2: 24-26).

Dabei hat sie bewusst die Fragetechniken genutzt, die sich besonders für Interviews mit Kindern eignen:

Was mir da noch so geholfen hat, war einfach so die Aufforderung an den Schüler: Beschreibe mal. [...], das ist so nützlich. Also, das ist mir so aufgefallen bei den Interviews kürzlich, dieses: Erzähl doch mal. [...], gerade so bei Grundschülern (D.I2: 66).

Im Referendariat griff Daniela auch auf ihren selbst entwickelten Selbsteinschätzungsbogen zurück, den sie im Rahmen des Ausbildungsmodus entwickelt hatte und setzte ihn erfolgreich ein:

[I]ch hatte ja diesen Selbsteinschätzungsbogen gemacht, [...] als ich die Klasse dann im eigenständigen Unterricht hatte, hatte ich dann gleich am Anfang diesen Bogen eingesetzt. Ich habe die Bögen dann auch alle kopiert und gucke auch immer mal wieder rein und das hat mir auch viel gebracht, einfach mal die Schülerperspektive zu sehen. [...] Das war schon eine ganz gute Rückmeldung. Ich habe auch überlegt, ob ich zum zweiten Halbjahr den noch mal wieder einsetze (D.I2: 10).

e) Daniela vertritt eine förderdiagnostische Haltung

Am nachhaltigsten beeinflusst durch das Ausbildungsmodul sieht Daniela ihr Bewusstsein bezüglich des Zwecks der diagnostischen Arbeit und dem Wunsch, ihren Schülern möglichst gerecht zu werden und sie individuell bestmöglich zu fördern.

[A]m nachhaltigsten war wirklich dieses Bewusstsein, dieses Gerechtigkeitsempfinden den einzelnen Schülern gegenüber, diese Förderdiagnostik. Für mich ist Bewerten nicht mehr mit der Bewertung oder mit der Beurteilung selbst abgeschlossen, sondern mit der Förderung. Also, wieso mache ich das Ganze überhaupt. Also, es ist ganz wichtig, den Schülern [...] Rückmeldung zu geben und das für die Schüler fruchtbar zu machen. Das ist ja nicht für mich die Bewertung – oder ja auch die Noten. Also, im Mittelpunkt sollte der Schüler stehen, ja, auch sein Lernen einfach. Also, dafür mache ich das Testen und das hat sich wirklich bei mir so eingebrannt. [...] Aber ich denke, das Seminar ist jetzt sehr nachhaltig, weil das Muster wird jetzt auch nicht so schnell aus mir rausgehen (D.I2: 82).

22 Schlussbemerkungen

Ziel meiner Studie war es, ein Ausbildungsmodul zu entwickeln, das die diagnostischen Kompetenzen zukünftiger Fremdsprachenlehrer fördert und diese so in die Lage versetzt, die mündlichen Sprachkompetenzen ihrer Schüler fundiert zu diagnostizieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wählte ich zwei qualitative Forschungsmethoden: zunächst die Experteninterviews, die die Basis lieferten für die Entwicklung der ersten Version des Ausbildungsmoduls. Der weitaus größte Teil der Studie war dann aber der Aktionsforschung vorbehalten, durch die das erste Konzept überprüft und verändert wurde.

In meinem Fazit gehe ich nun zunächst darauf ein, welchen Beitrag die Studie für die Ausbildung diagnostischer Kompetenzen in der Lehrerbildung leistet. Da die Aktionsforschung aber noch eine wenig anerkannte Forschungsmethode ist, sehe ich eine Leistung dieser Studie auch in ihrem Beitrag zur Diskussion über Forschungsmethoden, den ich nachfolgend erörtern möchte. Außerdem gehe ich – vor dem Hintergrund der Ziele der Aktionsforschung²⁷⁰ – darauf ein, inwiefern ich selbst in meiner Doppelrolle als Forscherin und Lehrerin mein professionelles Wissen erweitern konnte.

In einem Ausblick stelle ich einige Vorschläge für eine mögliche weiterführende Ausbildung diagnostischer Kompetenzen vor. Abschließend möchte ich zeigen, wo weiterer Forschungsbedarf besteht.

22.1 Fazit

Im Rahmen des von mir entwickelten Ausbildungsmoduls befassten Studierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sich mit verschiedenen Themen der mündlichen Fremdsprachendiagnostik und deren konkreten Herausforderungen, insbesondere mit den impliziten Voraussetzungen, wie sie für Schüler im Fremdsprachenunterricht der Grundschule bzw. in der fünften oder sechsten Klasse der Sekundarstufe gegeben sind. Angeleitet und betreut wurden die Studierenden in Seminarveranstaltungen, in denen sie einzelne diagnostische Schritte und eine diagnostische Denkweise erlernen sollten.

²⁷⁰ Aktionsforschung will die pädagogische Praxis verstehen und die Effektivität von Unterricht steigern (vgl. Dörnyei 2008: 191), die Kompetenzen aller beteiligten Personen steigern (vgl. Gstettner 1991: 268) und insbesondere der Lehrkraft ermöglichen, ihr professionelles Wissen zu fundieren und zu erweitern (vgl. Altrichter und Posch 2007: 116).

Als Grundlage für die Konzeption des Ausbildungsmoduls dienten neben der theoretischen Diskussion besonders die Experteninterviews, anhand derer ich ein Kompetenzmodell entwickeln konnte, das aufzeigte, welche Kompetenzen die Studentinnen in der Durchführung von Diagnosen benötigen. Die Experteninterviews dienten außerdem als Grundlage für die Entwicklung einer ersten Konzeption des Ausbildungsmoduls.

In Teil C stellte ich dar, inwiefern das ursprüngliche Konzept des Ausbildungsmoduls aufgrund meiner Erfahrung in den Aktionsforschungszyklen von mir verändert und verbessert wurde. Besonders deutlich wurde hierbei, dass die Lernerprofilerstellung, die einen ganzheitlichen diagnostischen Ansatz verfolgt, äußerst komplex ist, da mehrere divergierende Aspekte und unterschiedliche Methoden der Diagnosetätigkeit in Einklang gebracht werden müssen. Daher war eine klar strukturierte Anleitung durch einen Leitfaden nötig, damit die Studierenden die Aufgabe befriedigend bewältigen konnten.

In den Fallstudien wurde deutlich, dass die Studentinnen nach eigener Einschätzung diagnostische Kompetenzen erlangt hatten, die auch noch nach Abschluss des Ausbildungsmoduls, im weiteren Studium bzw. im Referendariat, von Bedeutung waren. Es konnte auch gezeigt werden, welche Methoden und Inhalte die Studentinnen beim Erwerb dieser diagnostischen Kompetenzen besonders unterstützt hatten.

Es konnte aber nicht im Einzelnen überprüft werden, inwiefern die Studentinnen aus einer objektiven Perspektive heraus diagnostische Kompetenzen erwerben konnten. Ich habe mich im Rahmen dieser Arbeit auf die Perspektive der Studentinnen beschränkt, da eine genaue Analyse der einzelnen Kompetenzen aus einer objektiven Perspektive heraus die Entwicklung einer entsprechenden Untersuchungsgrundlage voraussetzt, was die Arbeit aber in eine andere Richtung gelenkt und ihren Rahmen gesprengt hätte.

Auch konnten durch meine Studie keine repräsentativen Ergebnisse gewonnen werden, da die Samplezahl hierfür zu gering und mein Ausbildungskontext zu spezifisch und außerdem an meine Person gebunden war. Für die Generierung repräsentativer Ergebnisse hätte ich mit einer deutlich größeren Anzahl von Studierenden unter Einbeziehung einer Kontrollgruppe innerhalb eines mehrjährigen Zeitraums (Untersuchung von ausgebildeten Lehrern) arbeiten müssen. Die Auswertung der Datenquellen (Interviews, Reflexionen, etc.) der einzelnen Studenten genügte jedoch, um zu relevanten Aussagen über die Vorzüge und Nachteile des Ausbildungsmoduls zu kommen. Deutlich wurde dabei, dass das Ausbildungsmodul einen gangbaren Weg zur Ausbil-

dung von diagnostischen Kompetenzen in die fremdsprachendidaktische Hochschulausbildung darstellt. Auch kann die Studie Ergebnisse für vergleichbare Kontexte liefern und eine Orientierungsgrundlage bilden für die Entwicklung ähnlicher Module.

Besonders wichtig schien mir die Frage nach der Nachhaltigkeit einer solchen diagnostischen Ausbildung. Alle drei Teilnehmerinnen beobachteten an sich selbst einen diagnostischen Kompetenzzuwachs durch das Ausbildungsmodul, der ihnen auch noch Jahre später im Studium bzw. Beruf nützlich war und den sie für sich individuell wieder nutzen konnten. Tatsächlich befand sich bis dahin jedoch nur eine Studentin im Referendariat und konnte darüber berichten, inwiefern sie auf Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie im Ausbildungsmodul erworben hatte, auch in ihrer Lehrtätigkeit zurückgreifen konnte. Dabei fühlte sie sich in ihren diagnostischen Handlungsweisen kompetent und sicher. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied in der Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen diagnostischen Kompetenzen zwischen dieser Studentin und den Studentinnen in Rauins und Meiers Studie (2007), die keine explizite praxisorientierte diagnostische Ausbildung im Studium erlebt hatten (siehe Seite 7).

22.1.1 Beitrag der Studie zur hochschuldidaktischen Ausbildung

Seit Beginn der Hauptstudie ist das entwickelte Ausbildungsmodul fester Bestandteil der Lehre an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Studierende der Anglistik mit den Schwerpunktbereichen Grund-, Haupt- und Realschule, können diese Veranstaltung besuchen und dort einen Leistungsnachweis z.B. in Form eines Hauptseminarscheins erwerben. Zusätzlich können Studierende aus anderen Fächern mit der Zusatzqualifikation *Deutsch als Fremdsprache* oder der Zusatzqualifikation *Frühes Fremdsprachenlernen* diese Veranstaltung besuchen und ebenfalls einen Leistungsnachweis erwerben.

In Freiburg wird das Ausbildungsmodul seit dem Sommersemester 2013 als verbindliche Begleitveranstaltung zum Integrierten Semesterpraktikum (ISP) angeboten, das mit der Prüfungsordnung 2011 für die Lehramtsstudierenden des vierten oder fünften Semesters an allen Pädagogischen Hochschulen obligatorisch eingeführt wurde. Das ISP dient der „Berufsorientierung und Berufsvorbereitung der Lehramtsstudierenden sowie der Stärkung des Bezugs des Studiums zur Schulpraxis durch das Kennenlernen des gesamten Tätigkeitsfeldes Schule“ (Schlagenhauf und Nickel 2013: 4). Als Begleitveranstaltung zum ISP kann das Ausbildungsmodul mit seiner diagnostischen Ausrichtung einen ganz besonderen Beitrag leisten, da das Hauptaugenmerk dieses Praktikums auf der „individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern“ (Schlagenhauf

und Nickel 2013: 4) liegen soll. Der Praktikumszeitraum des ISPs umfasst fünfzehn (Sommersemester) bzw. sechzehn Wochen (Wintersemester) und bietet damit einen optimalen organisatorischen Rahmen für intensive diagnostische und fallorientierte Arbeit.²⁷¹

22.1.2 Beitrag der Studie zur Diskussion über empirische Forschungsmethoden

Aktionsforschung kann Forschung und Lehre vereinen, weshalb sie für den Bereich der Lehr- und Lernforschung bestens geeignet ist. Umso erstaunlicher ist es, dass das große Problem der Aktionsforschung darin besteht, zu wenige Forschungsprojekte im Hochschulbereich vorweisen zu können. Dörnyei zufolge liegen die Gründe hierfür in mangelnder Zeit, mangelndem Anreiz und mangelnder professioneller Unterstützung (vgl. Dörnyei 2008: 191). Zeit und Unterstützung wurden mir zur Verfügung gestellt, an Anreiz mangelte es nicht. Dennoch fiel mir, gerade am Anfang meiner Studie, die Arbeit mit dem aktionsforschenden Ansatz nicht leicht. Mir fehlte ein breites Spektrum an Studien, an denen ich mich forschungsmethodisch hätte orientieren können. In der Rolle der Forscherin haderte ich daher immer wieder mit der Frage, ob das, was ich mache, aus der Forschungsperspektive als „echte Forschung“ anerkannt ist, da z.B. der Rückgriff auf Erfahrungen nicht zu wissenschaftlich objektiven Aussagen führt. Ich sah mich auch immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob die Ergebnisse, die ich hervorbringe, überhaupt zu neuen Erkenntnissen führen können, oder ob ich mich auf einem *common-sense*-Niveau bewege.

Jetzt, am Ende von sechs Jahren Forschungsarbeit, glaube ich aber, dass die Studie die Diskussion über empirische Forschungsmethoden bereichern kann. Sie ist ein kleiner Beitrag, die Anzahl der relevanten aktionsforschenden Studien zu erhöhen, mit dem Ziel, der Aktionsforschung insgesamt eine höhere Beachtung zu schenken. Dabei hoffe ich, dass meine Studie als Modell für weitere Forschungsarbeiten dienen kann, um den Einstieg in diese Forschungsmethode zu erleichtern.

An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass die Studierenden im Rahmen meines Ausbildungsmoduls selbst aktionsforschend tätig waren. Damit stelle ich hier neben meiner eigenen aktionsforschenden Studie auch einen möglichen Ansatz vor, Aktionsforschung in der Lehrerbildung umzusetzen. Dörnyei zufolge ist gerade die erste und zweite Phase der Lehrerbildung ein guter Ort, um Lehrkräfte mit Aktionsforschung vertraut zu machen: „The most obvious place to start would be in pre-service and in in-service teacher training courses“ (ebd.: 194).

²⁷¹ Die Studierenden hospitieren und unterrichten an den ihnen zugewiesenen Schulen. Begleitet werden sie von Ausbildungslehrerinnen, sowie von Dozenten der Pädagogischen Hochschule.

22.1.3 Meine persönliche Weiterentwicklung durch die Arbeit an der Dissertation

Ein Forschungsvorhaben, das eine Forscherin jahrelang begleitet, hat auch großen Einfluss auf die Weiterentwicklung ihres eigenen professionellen Wissens. So konnte ich von der Studie auf einer diagnostischen, auf einer hochschuldidaktischen und auf einer forschungsmethodischen Ebene profitieren.

Auf der diagnostischen Ebene habe ich selbst viele neue Kenntnisse für eine angemessene pädagogisch-diagnostische Arbeit im Fremdsprachenunterricht erworben. Konkret konnte ich z.B. mein Wissen darüber erweitern, was eine gute Sprechaufgabe ausmacht. Dabei war für meinen eigenen Wissenserwerb besonders die genaue Analyse der von den Studentinnen entwickelten Aufgabenbeispiele und die anschließende Beratung der Studenten von Bedeutung. Ebenso erging es mir bei der Analyse und der Rückmeldung zu den Diagnoseinstrumenten. Besonders profitiert habe ich auch von den kritischen Fragen und Diskussionen der Studenten zur allgemeinen Diagnostik (z.B. Fragen zur Fairness, zur Reduktion von Diagnosefehlern etc.) und zur konkreten Diagnose des Sprechens (Fragen zur Gewichtung bestimmter Aspekte des Sprechens). Beratung und Diskussion führten mich immer wieder dazu, mich selbst intensiver mit entsprechender Literatur zu beschäftigen, Antworten auf Fragen zu finden und meine eigene Position zu bestimmen.

Auch mein methodisch-didaktisches Wissen konnte ich erweitern. Zwar hatte ich auch schon meine Tätigkeit als Grund- und Hauptschullehrerin am Prinzip der Handlungsorientierung ausgerichtet. Allerdings fehlte mir bisher eine überzeugende theoretische Systematik. Durch den erfahrungs- und handlungsorientierten Ansatz nach dem ERA-Prinzip²⁷² Legutkes (1995) habe ich einen systematischen und für mich absolut nachvollziehbaren Ansatz kennen gelernt, der so stark die Art meines Unterrichtens geprägt hat, dass ich mir bei der Konzipierung methodisch-didaktischer Veranstaltungen im pädagogischen Hochschulbereich keine anderen, bzw. hinter dem impliziten Anspruch zurückbleibenden Ziele setzen würde.

Außerdem habe ich natürlich viel über Forschungsmethodik gelernt. Meine Arbeit war durch drei Forschungsansätze geprägt (Experteninterviews, Aktionsforschung, Fallstudien), über die ich ein breites Wissen bezüglich qualitativer Forschungsansätze gewonnen habe. Ich habe mich auch mit den wichtigsten Datenerhebungsverfahren (Grounded Theorie, qualitative Inhaltsanalyse und thematisches Kodieren) auseinander gesetzt, ihre Vorgehensweisen, Vorzüge und Nachteile kennen gelernt, um dann zu entscheiden, welche Form die geeignetste für meine Arbeit darstellt. In-

272 ERA bedeutet Erfahrung, Reflexion, Anwendung (siehe Seite 166).

sofern hat mich das Forschungsprojekt nicht nur als Praktikerin, sondern auch als Wissenschaftlerin weitergebracht.

22.2 Ausblick: Vorschläge zur Ausbildung diagnostischer Kompetenzen

Zum Abschluss dieser Arbeit möchte ich den Blick in die Zukunft richten und einige Möglichkeiten zur hochschuldidaktischen Weiterentwicklung und zur Weiterentwicklung der zweiten Phase der Ausbildung aufzeigen.

22.2.1 Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Das Seminar war einfach mal ein wissenschaftliches, praktisches Arbeiten, das [sonst nirgendwo] erprobt oder [er]lernt [wird] (A.II: 76).

Man könnte sicherlich einwenden, dass ich in meinem Ausbildungsmodul viel Zeit für die Ausbildung von diagnostischen²⁷³ Grundlagen verwendet habe, die eigentlich nicht in die Fachdidaktik gehören. Vielmehr handelt es sich hier um erziehungswissenschaftliche Grundlagen, deren Ausbildung in der allgemeinen Schulpädagogik erfolgen sollte. Ich denke hier besonders an den Einsatz von Diagnoseinstrumenten, z.B. die Verhaltensbeobachtung und das Befragen. Auch die Art und Weise der Dokumentation der Diagnoseergebnisse in Lernerprofilen ist nicht eine ausschließlich fremdsprachendiaktische. Ich habe mich also mit dieser Arbeit über die Fachgrenzen hinausgewagt und das Ausbildungsmodul stark nach allgemein schulpädagogischen Methoden und Fragestellungen ausgerichtet. Im Zuge dessen sind möglicherweise auch spezifisch fremdsprachendidaktische Fragen zu kurz gekommen. Im Falle der Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen halte ich es aber für erforderlich, die notwendigen Grundlagen zu legen, die eine verstehensorientierte diagnostische Arbeitsweise ermöglichen. Daher ist es nicht möglich, an der Fachgrenze Halt zu machen. Diagnostische Kompetenzen enthalten schließlich, um es in Kretschmanns Worten zu sagen, Metawissen (siehe Seite 23). Dieses Metawissen sollten die Studierenden in meinem Ausbildungsmodul allerdings weniger durch die Vermittlung von lern- und entwicklungspsychologischen Wissensgrundlagen erhalten, als vielmehr durch die systematische und reflektierte Auseinandersetzung mit ihren Profilkindern, dem Austausch von Erfahrungen untereinander und durch die Einbeziehung bzw. der gezielten Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur.²⁷⁴

²⁷³ Ich verwende hier den Begriff forschungsmethodische Grundlagen, weil die hier angewandten Diagnoseinstrumente, z.B. das Befragen oder das Beobachten, auch Forschungsinstrumente der qualitativen Forschung sind.

Allerdings ergaben sich in der Konzeption des Ausbildungsmoduls durch diesen ganzheitlichen diagnostischen Ansatz auch Schwachpunkte: Im Grunde genommen hätte jedes diagnostische Verfahren ein eigenes Modulkonzept verdient, da eine Auseinandersetzung mit jedem Diagnoseinstrument noch viel tiefgründiger hätte erfolgen können, wie es z.B. bei der Erstellung von kommunikativen Sprechaufgaben deutlich wurde. Die Vielfalt der eingeführten diagnostischen Instrumente führte zwangsläufig dazu, dass einige sehr knapp behandelt werden mussten.

Eine Kooperation mit den Erziehungswissenschaften könnte hier die Lage entzerren.²⁷⁵ Ich denke dabei an praxisorientierte Forschungsprojekte, bei denen die Studenten solche Verfahrensweisen erlernen und erproben können, die sie für diagnostisches, aber auch für „wissenschaftliches, praktisches“ (A.II: 76) Arbeiten benötigen. Eine solche Kooperation würde nicht nur die Ausbildung diagnostischer Fähigkeiten unterstützen, sondern würde auch generell die Studenten mit wissenschaftlichen Verfahrensweisen stärker vertraut machen. Das wiederum könnte einen verstehensorientierten Umgang mit der Schulpraxis ermöglichen und die Hochschulen könnten stärker dem „Postulat der Wissenschaftlichkeit“ (Schocker-von Ditfurth 2001a: 389) in der Lehrerbildung nachkommen.

Wären die Grundlagen für eine praxisorientierte diagnostische und wissenschaftliche Ausbildung gelegt, so könnte ein fachspezifisches Ausbildungsmodul stärker auf spezifisch fachdidaktische Fragestellungen eingehen. Generell könnte die fachspezifische Ausbildung dann auf einem höheren Niveau erfolgen, was die Studenten dazu brächte, sich stärker mit Details auseinanderzusetzen, die in meiner Konzeption bisher zu kurz kommen. Ich denke hier z.B. an die Frage, wie Schüler im Anschluss an eine Fremdsprachendiagnose konkret gefördert werden können. Darauf geht die derzeitige Konzeption nur in Form einer kurzen schriftlichen Empfehlung ein. Weitere

274 Daniela setzte sich z.B. durch die Arbeit mit ihrem Profilkind verstärkt mit Sprachstörungen auseinander und erlangte dadurch auf diesem Gebiet größeres Wissen. Eine andere Gruppe stellte fest, dass eines ihrer Kinder bei der Beschreibung von Farben ständig die gleichen Fehler machte. Die Teilnehmerinnen gingen diesem Phänomen nach und konnten feststellen, dass das Kind eine Rot-Grün-Schwäche hatte, was von der Lehrerin später bestätigt wurde.

275 Einen Aufruf zum Dialog mit den Erziehungswissenschaften machte auch schon Schocker-von Ditfurth (2001): „Die Arbeit plädiert deshalb zum einen dafür, den überfälligen Dialog mit den Erziehungswissenschaften zu führen. Dies könnten wertvolle und grundlegende Vorarbeiten leisten, durch die angehende Lehrer/innen vor der fachbezogenen Auseinandersetzung mit ihrem künftigen Berufsfeld mit ansprechenden wissenschaftlichen Instrumentarien vertraut gemacht werden, die ihnen die Erforschung ihrer Praxis insgesamt ermöglichen würden. Zu denken wäre beispielsweise an die Organisation schulbezogener Forschungsprojekte im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Projektseminaren, in denen Studierende – ähnlich dem hier vorgestellten fachbezogenen – mit entsprechenden einfachen ethnografischen Datenerhebungs-, auswertungs- und Präsentationsverfahren vertraut gemacht werden, indem sie allgemein-pädagogischen Fragestellungen nachgehen“ (Schocker-von Ditfurth 2001a: 390).

Details, die ein fachspezifisches Ausbildungsmodul genauer in den Blick nehmen könnte, sind z.B. die Spracherwerbsstadien und die Bedeutung von Fehlern.

Aber nicht nur eine Abstimmung mit der Erziehungswissenschaft könnte die Ausbildung diagnostischer Kompetenzen unterstützen. Auch eine Abstimmung in den eigenen Reihen der fremdsprachendidaktischen Ausbildung könnte wichtige Grundlagen legen. Die Eingangsvoraussetzung für das diagnostische Ausbildungsmodul sollte m. E. ein Modul zur Entwicklung von Sprechaufgaben sein. Die Entwicklung der kommunikativen Sprechaufgaben war zwar ein wichtiges Thema im Ausbildungsmodul. Bedingt durch den knappen Zeitrahmen war eine intensivere Auseinandersetzung mit der Frage, wie gute kommunikative Sprechaufgaben entwickelt werden können, jedoch nicht möglich. Folglich gelang es nicht allen Studenten, überzeugende Sprechaufgaben zu konzipieren.²⁷⁶ Hier wäre mehr Zeit und Übung notwendig gewesen. Meine spätere Erfahrung zeigte mir, dass das Niveau der Aufgabenentwicklung deutlich gesteigert werden kann, wenn sich die Studentinnen in einer entsprechenden Veranstaltung ausschließlich mit der Aufgabenentwicklung von Sprechaufgaben beschäftigen können.²⁷⁷

Auf Hochschulebene sollten auch Überlegungen dahingehend erfolgen, inwiefern die Studenten bezüglich der Doppelbelastung – Besuch eines Ausbildungsmoduls und einer Schule – entlastet werden könnten. Eine Entlastung ist nötig, denn nur wenn die Studenten auch regelmäßig und häufig eine Klasse besuchen können, kann eine intensive diagnostische Arbeit erfolgen. Das bedeutet aber für die Studentinnen neben dem normalen Studienbetrieb eine hohe zusätzliche Arbeitsbelastung. Die Anknüpfung des Ausbildungsmoduls an das derzeitig angebotene Fachpraktikum stellt aber keine Lösung dar. Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden vor Beginn des Ausbildungsmoduls bereits so viel Unterrichtserfahrung im Fach Englisch mitbringen, dass sie in der Lage sind, den Blick auf die Fähigkeiten und Potenziale der Kinder zu richten. Das setzt aber voraus, dass sie selbst in ihrer Fähigkeit, einen Unterricht zu planen und zu halten, einigermaßen gefestigt sind. Der Schwerpunkt des Fachpraktikums liegt aber vorwiegend darauf, Lehrerpersönlichkeit und grundlegende Unterrichtskompetenzen auszubilden. Erschwerend kommt hinzu, dass an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg bereits ein Begleitseminar *Methodologie* zum

276 Auch die Aufgaben meiner Teilnehmerinnen waren neben vielen guten Aspekten, die berücksichtigt wurden, z.T. problematisch, weil sie z.B. insgesamt zu wenig Sprechanlass boten (z.B. bei Ronja), oder weil es den Studentinnen nicht gelang, eine authentische Sprechsituation zu entwickeln (z.B. bei Annika).

277 In folgenden Semestern unterrichtete ich auch Seminare, in denen es ausschließlich um die Entwicklung von Sprechaufgaben ging. Neben der Erfahrung, dass es kein Problem war, dreißig Semesterstunden mit dieser Thematik zu füllen, weil sie sehr umfangreich ist, war ich am Ende der Sitzungen häufig über das hohe Niveau und die zahlreichen Ideen der Studentinnen verblüfft, die sie im Rahmen ihrer Klassenforschungsprojekte entwickelt hatten.

Tagespraktikum angeboten wird. M.E. sollte das Ausbildungsmodul daher hochschulorganisatorisch an ein eigenes Praktikum gehängt werden. Ich denke da an ein Blockpraktikum, das in den Semesterferien nach dem Fachpraktikum Englisch stattfindet. Das Blockpraktikum stellt einen guten Rahmen für die diagnostische Arbeit dar, weil sich die Studentinnen hier über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen intensiv mit einzelnen Schülern beschäftigen können. Durch die diagnostische Tätigkeit könnten sie nicht nur die sich entwickelnden Kompetenzen ihrer Schüler anhand von entsprechenden Diagnosen im Laufe der Wochen überprüfen, sondern auch den Verlauf und die Entwicklung des eigenen Unterrichts. Das halte ich für wichtig, da im Fachpraktikum die Kontinuität von Unterricht nicht erfahren werden kann.²⁷⁸

22.2.2 Diagnostische Kompetenzausbildung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung

Rauin und Meier (2007) zufolge sollte die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen so früh wie möglich beginnen und kontinuierlich bis in die Berufstätigkeit weitergeführt werden. Mit meiner Studie habe ich einen Ansatz zur Ausbildung diagnostischer Kompetenzen in der ersten Phase der Lehrerbildung entwickelt. Nun müsste diese Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung fortgesetzt werden. Bisher scheint das aber nur wenig der Fall zu sein. Hier sehe ich dringenden Handlungsbedarf. Wenn die Ausbildung diagnostischer Kompetenzen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung kaum einen Stellenwert hat und diagnostische Arbeit von den Studentinnen als kaum zu bewältigende Zusatzbelastung empfunden wird und nicht als ein wichtiger Teil des Unterrichts, so ist die Gefahr groß, dass die Studentinnen sie wieder aufgeben und sich möglicherweise an den Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit orientieren, wonach das Mündliche unsystematisch als Teil der Mitarbeit erfasst wird.

Diagnostische Arbeit sollte einen festen Stellenwert in der zweiten Phase der Lehrerbildung haben. Dabei sehe ich große Möglichkeiten, gerade die erste Hospitationsphase für die Fortsetzung der diagnostischen Ausbildung zu nutzen, da diese noch nicht so überfrachtet ist. Die Hospitationsphase ist gut geeignet, sich intensiv mit einzelnen Schülern auseinanderzusetzen. Beobachtungen und Befragungen können hier gezielt nach diagnostischen Fragestellungen erfolgen. Eventuell wäre hier sogar ein ähnliches Verfahren der Lernerprofilerstellung möglich, wie es im Ausbildungsmodul vorgestellt wurde. Der Vorteil einer Koordination der Ausbildungsprogramme

²⁷⁸ In einer später durchgeführten ähnlichen Veranstaltung hatte ich hiermit sehr gute Erfahrungen gemacht. Allerdings war dies auf hochschulorganisatorischer Ebene schwer durchzusetzen, weil das Blockpraktikum zwischen den Semestern liegt.

wäre, dass die Studentinnen das Verfahren durch die Hochschule bereits kennen und methodisch nicht erst erlernen müssten. Im Rahmen der Hospitation könnten die Studentinnen Schüler über ein Schulhalbjahr hinweg begleiten. Und sie könnten die erworbenen Kenntnisse in die Planung einzelner Seminareinheiten und in die anschließende Diagnose einbringen.

In der eigenverantwortlichen Phase des Referendariats könnte die diagnostische Arbeit weitergeführt werden. Allerdings wäre es hier sinnvoll, die schriftliche Dokumentation in den Lernerprofilen deutlich zu reduzieren und hier weniger aufwendige Dokumentationsverfahren zu entwickeln.²⁷⁹ Dabei sollten die Studierenden von außen, d.h. durch das Seminar oder geschulte Ausbildungslehrerinnen, betreut werden.

In meinem Ausbildungsmodul habe ich die Notengebung absichtlich nicht thematisiert. Ich habe mich bewusst auf einen Bereich der Diagnostik konzentriert, dem aus meiner Sicht im schulischen Alltag bisher zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Dennoch stehen Referendare vor dem Problem, dass sie Zeugnisse schreiben und neben schriftlichen Beurteilungen auch Benotungen abgeben müssen. Im Referendariat sollten also – auf der Grundlage der bisherigen diagnostischen Tätigkeit – neben der schriftlichen Beurteilung auch Verfahren einer angemessenen Benotung eingeführt werden.

Für noch wichtiger halte ich aber auch die Frage der Förderung im Anschluss an eine Diagnose. Gute diagnostische Arbeit fließt wieder in den Unterricht ein oder bildet die Grundlage einer individuellen Förderung. Im Ausbildungsmodul wurden Fördermaßnahmen aber nur in Form einer Empfehlung beschrieben. Eine Teilnehmerin brachte hier den Wunsch zur Sprache, konkrete Strategien zur Förderung zu erlernen, um bei Phänomenen wie z.B. Introvertiertheit oder mangelndem Mut zu sprechen, den Kindern helfen zu können (vgl. A.R: 36). Das Referendariat ist m. E. der richtige Ort, um entsprechende Strategien zu erlernen und der diagnostischen Arbeit einen pädagogischen Sinn zu verleihen. Das Erlernen von Strategien zur richtigen Förderung ist m. E. aber nicht einfach. Deshalb sollten die Referendare auch hier durch eine ausgebildete Fachkraft begleitet werden.

²⁷⁹ Das Lernerprofil halte ich für eine gute Aufgabe, um in eine diagnostische Denkweise zu finden. Ich denke aber nicht, dass eine ähnlich aufwendige Lernerprofilerstellung in der Schule sinnvoll ist. Dabei gehe ich davon aus, dass die diagnostische Denkweise, die über das Lernerprofil erlernt werden sollte, sich inzwischen soweit gefestigt hat, dass eine dermaßen ausführliche Dokumentationsform nicht mehr notwendig ist.

22.3 Ausblick: Anstehender Forschungsbedarf

22.3.1 Weiterentwicklung des Kompetenzmodells

In jeder wissenschaftlichen Studie werden nicht nur Erkenntnisse gewonnen, sondern es werden auch neue Fragen aufgeworfen und Probleme aufgezeigt, die noch nicht gelöst sind.

So konnte z.B. mein Kompetenzmodell zwar als Grundlage der Konzeption meines Ausbildungsmoduls dienen, es ist jedoch für die allgemeine Beurteilung der diagnostischen Kompetenzen, welche die Studierenden im Ausbildungsmodul erworben haben, nicht geeignet. Neben den herausgearbeiteten Kriterien hätten auch verschiedene Niveaus entwickelt werden müssen, nach denen der Grad der Kompetenz für bestimmte Teilbereiche überprüft werden könnte. Um bei der Erfassung der Kompetenzen über das Kompetenzmodell verlässliche Ergebnisse zu erzielen, müsste das Modell bezüglich seiner Validität und seiner Reliabilität geprüft werden. Ein solches Vorgehen hätte meine Arbeit in eine andere, nicht geplante Richtung gelenkt, weshalb ich diesen Weg nicht weiter eingeschlagen habe. Grundsätzlich halte ich es aber für sinnvoll, ein solches Kompetenzmodell, das sich als Beurteilungsgrundlage eignet, zu entwickeln. Die Entwicklung eines solchen Kompetenzmodells, mit dem der Kompetenzzuwachs der Studierenden nicht nur in der ersten Phase, sondern auch in der zweiten Phase überprüft werden kann, wäre ein spannendes Forschungsvorhaben für die Zukunft.

22.3.2 Wissenschaftlich erprobte Hilfestellungen für die Schulpraxis

Ohne vielfältige und möglichst genaue Instrumente zur Erfassung des Lernerfolgs und ohne eine entsprechende Ausbildung der Lehrer müssen aber sowohl die didaktischen Verbesserungen zu Optimierung des Lernens als auch gezieltere Bildungsplanung und bessere Bildungsberatung Stückwerk bleiben (Ingenkamp und Lissmann 2008: 27).

Lehrer sind in der Schule stark gefordert und müssen zahlreiche inner- und außerunterrichtliche Aufgaben²⁸⁰ bewältigen. In der Gesamtheit dieser Aufgaben stellt das Diagnostizieren zwar eine wichtige, aber letztlich nur eine von vielen Aufgaben dar. Daher benötigen Lehrkräfte für ihre diagnostische Arbeit Unterstützung. Die Forschung sollte daher noch mehr wissenschaftlich fundiertes und vor allem auch praxiserprobtes Diagnosematerial entwickeln,²⁸¹ auf das Lehrkräfte zurückgreifen können. Dabei sollten sie es entweder direkt einsetzen oder auf dessen Grundlage

280 Neben dem Beurteilen müssen sie laut dem deutschen Bildungsrat (1970) Lehren, Erziehen Beraten und Innovieren (vgl.: Topsch 2004: 40).

281 Ein guter Ansatz, der aber noch nicht ausreicht, bildet z.B. das von Diehr und Frisch (2008) herausgebrachte Buch *Mark their words*.

eigenes angepasstes Material entwickeln können. Konkrete Hilfestellungen für den Schulbereich sind auch im Bereich der Niveaunkonkretisierungen notwendig. Nach Diehr sind die curricularen Angaben der Kultusbürokraten für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule vage und illusionär (vgl. Diehr 2006a: 11). Tatsächlich besteht großer Forschungsbedarf bezüglich der Frage, was Grundschulkinder nach zwei oder vier Lernjahren im Fach Englisch tatsächlich können, denn nur daraus lassen sich erreichbare Ziele für den Unterricht ableiten (vgl. Diehr und Frisch 2008: 16), die als Orientierungshilfen für die Lehrkräfte dienen können.

Alles in allem besteht für die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen sowohl im didaktischen als auch im wissenschaftlichen Bereich noch viel Entwicklungs- und Forschungsbedarf. Es bleibt zu hoffen, dass der Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen in Zukunft mehr Zeit und Gewicht eingeräumt wird. Nur durch gut ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen kann sich auch langfristig die Diagnosepraxis in den Schulen verändern, damit die Beurteilung der mündlichen Sprachkompetenz der Schüler nicht mehr nur „aus dem Bauch heraus“ (Becker, C. 2006: 44) erfolgt.

I Dank

Ob eine Forschungsarbeit gelingen kann, hängt nicht allein von der Forscherin ab. An meinem Forschungsprojekt waren viele Menschen beteiligt, denen ich an dieser Stelle meinen ganz besonderen Dank aussprechen möchte.

Herzlich bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Marita Schocker-von Ditzfurth und Herrn Prof. Dr. Andreas Müller-Hartmann für den fachlichen Rat, die wertvollen Impulse, für Vertrauen und Geduld und die große Freiheit bei der Bearbeitung meines Themas. Besonderen Dank möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Michael Legutke für die anregenden Rückmeldungen, konstruktiven Hinweise und den motivierenden Zuspruch aussprechen.

Dank geht auch an das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, sowie das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, über das ich die Abordnung in das Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN) „Lernaufgabenforschung in schulischen Kontexten: Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung fremdsprachlichen Unterrichts – Implikationen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg erhalten habe. Ein weiterer Dank gilt auch dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg für das Schlieben-Lange Stipendiat. Hier möchte ich mich auch besonders bei Frau Prof. Dr. Barbara Schön bedanken, die mich in der Bewerbung um dieses Stipendiat unterstützt hat.

Herzlichen Dank auch an die Mitglieder des FuN-Kollegs für Diskussionen, Ratschläge und freundschaftlichen Beistand.

Aktionsforschung wird aber nicht nur durch die betreuende Seite getragen. Aktionsforschung wird besonders getragen durch die Bereitschaft der Teilnehmer, sich auf die Forschung bzw. sich auf das „Erforscht-Werden“ einzulassen. Daher danke ich auch meinen Studenten und Studentinnen der ersten und zweiten Pilotstudie für die Bereitschaft, mir Feedback zu geben und zusätzliche Termine für Gruppeninterviews auf sich zu nehmen. Dank schulde ich auch allen Studentinnen und Studenten der Hauptstudie für anregendes Feedback, rege Teilnahme, anregende Diskussionen und die Bereitschaft, sich im Aufnahmestudio der Pädagogischen Hochschule Heidelberg filmen zu lassen. Nicht nur meine Studentinnen und Studenten konnten von mir, sondern auch ich konnte von ihnen viel lernen. Großer Dank gilt hier meinen drei Teilnehmerinnen der Hauptstudie, die neben den vielen Anforderungen, die das Ausbildungsmodul an sie stellte, außerdem bereit waren, zusätzliche Interviewtermine auf sich zu nehmen. In diesem Zusammenhang gilt ein ganz besonderer Dank Frau Doreen Lorscheid, die mit ihren Forschungsarbeiten und ihrem Engagement dazu beigetragen hat,

nicht nur Einblicke in den Fortgang des Ausbildungsmoduls, sondern auch ganz besonders in dessen Nachhaltigkeit zu gewinnen.

Danken möchte ich auch meinen fünf Experten für die Zeit und die Bereitschaft, mit mir ein Interview zu führen.

Das Gelingen meiner Arbeit wurde aber nicht nur durch die hochschulischen Voraussetzungen gestützt, sondern auch ganz entscheidend von privaten. Hier möchte ich ganz besonders meiner Freundin Erdmuthe Schiller danken, die sich nicht nur bereit erklärte, in der Endphase meiner Arbeit das Lektorat zu übernehmen, sondern die auch schon im Vorfeld bereit war, sich mit meiner Arbeit auseinander zu setzen. Durch ihre Rückmeldungen wurde ich immer wieder gezwungen, die Art und Weise meiner schriftlichen Darstellung kritisch zu reflektieren und dadurch zu verbessern. Danken möchte ich auch ganz besonders Wilhelm Berning, der neben vielen anderen Korrekturarbeiten auch die undankbare Aufgabe übernahm, sämtliche Transkriptionstexte Korrektur zu lesen, sowie meinem Vater Dr. Horst Penner.

Danken möchte ich auch meiner Mutter Ingrid Penner, durch deren Hilfe es mir überhaupt möglich war, in Heidelberg die Stelle anzutreten, weil sie während meiner Abwesenheit die Betreuung meiner damals neugeborenen Tochter übernahm. Großer Dank gilt auch Ingeborg Weh und Brigitte Marx, die liebevoll und sehr verlässlich meine beiden Kinder betreut haben, damit ich mich meiner Promotion widmen konnte.

Mein innigster Dank gilt meiner Familie. Meine jetzt sechsjährig Tochter sagte einmal zu mir: „Mama am besten, ich fange bald an zu arbeiten,²⁸² dann bin ich nämlich fertig, wenn ich groß bin und habe dann Zeit.“ Meine Kinder, Felicitas und Sebastian, mussten viel auf ihre Mama verzichten. Ich danke euch für die nicht ganz freiwillige Geduld. Tausend Dank auch an dich, lieber Michael. Du hast mir nicht nur geholfen Familie und Promotion gemeinsam „auf die Reihe zu kriegen“, sondern hast mir auch emotionalen Beistand gegeben und nie Zweifel aufkommen lassen, dass ich das schaffen kann, obwohl du aus eigener Erfahrung weißt, was ein solches Projekt bedeutet. Aus meiner Sicht sollte dir hierfür zumindest der Titel Dr.h.c. verliehen werden.

282 *Arbeiten* bedeutet für sie: am Rechner sitzen, Daten auswerten, Texte verfassen, etc.

II Abbildungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Levelts Sprachmodell (1989)..... | 45 |
| Abbildung 2: Multimethodisches Forschungsdesign (A. Weh)..... | 62 |
| Abbildung 3: Diagnostische Ansätze der Experten (A. Weh)..... | 110 |
| Abbildung 4: Konzeption des Ausbildungsmoduls (A. Weh)..... | 234 |
| Abbildung 5: Lernerprofil (A. Weh)..... | 236 |

III Literatur

- Abel, Jürgen/Faust, Gabriele* (Hrsg.) (2010): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*, Münster: Waxmann.
- Abs, Hermann Josef* (2006): Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung, in: *Allemann-Ghionda* (Hrsg.), 217 – 234.
- (2007): Überlegungen zur Modellierung diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern, in: *Lüders* (Hrsg.), 63 – 84.
- Aguado, Karin/Bärenfänger, Olaf* (2003): *Themenschwerpunkt: Mündliche Produktion in der Fremdsprache*, Tübingen: Narr.
- Ahrens, Rüdiger/Weier, Ursula* (Hrsg.) (2005): *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*, Heidelberg: Winter.
- Allemann-Ghionda, Christina* (Hrsg.) (2006): *Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen*, Weinheim: Beltz.
- Allwright, Dick /Hanks, Judith* (2009): *The Developing Language Learner. An introduction to exploratory practice*, Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Altrichter, Herbert* (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung, München: Profil.
- (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön, in: *Neuweg* (Hrsg.), 201 – 221.
- Altrichter, Herbert/Aicher, Waltraud/Soukup-Altrichter, Katharina/Welte, Heike* (2010): Praktikerrinnen als Forscherinnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung, in: *Friebertshäuser* (Hrsg.), 803 – 818.
- Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas* (2004): Handlungs- und Praxisforschung, in: *Helsper/Böhme* (Hrsg.), 417 – 435.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter* (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. überarb. und erw. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arendt, Manfred* (2006a): Beurteilung mündlicher Leistung. Eine Untersuchung (Teil 1), in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (3), 3 – 10.
- (2006b): Beurteilung mündlicher Leistung. Eine Untersuchung (Teil 2), in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (4), 3 – 8.
- Arnold, Karl-Heinz* (1999a): Fairness bei Schulsystemvergleichen: Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation, Münster u.a.: Waxmann.
- (1999b): Diagnostische Kompetenz erwerben. Wie das Beurteilen zu lernen und zu lehren ist, in: *Pädagogik* (51, 7-8), 73 – 77.
- (2008): Förderung der sprachlichen Entwicklung. Vorbemerkung, in: *Arnold/Graumann/Rakhkotchine* (Hrsg.), 211 – 212.
- Arnold, Karl-Heinz/Graumann, Olga/Rakhkotchine, Anatoli* (Hrsg.) (2008): *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*, Weinheim: Beltz.
- Arnold, Rolf/Griese, Christiane* (Hrsg.) (2004): *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen*, Baltmannsweiler: Schneider.

- Barrs, M./Ellis, S./Hester, H./Thomas, A. (1988): The Primary Language Record Handbook, London: Centre for Language in Primary Education.
- Barrs, Myra/*et al.* (1990): Patterns of Learning, London: Centre for Language in Primary Education.
- Baumert, Jürgen/*et al.* (2000): Pisa 2000. Die Studie im Überblick; Grundlagen, Methoden und Ergebnisse, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>.
- Bausch, Karl Richard (Hrsg.) (2006): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl Richard/*et al.* (Hrsg.) (2003): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert (Hrsg.) (1997): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven; Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr.
- Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Weinheim: Beltz.
- Becker, Carmen (2006): "What's your favourite pet?". Den Lernstand in der Grundschule prüfen, in: Gerold Becker (Hrsg.), Diagnostizieren und fördern 2006, Seelze: Friedrich, 42 – 44.
- Becker, Georg E. (2007a): Basis-Bibliothek Referendariat. Grundwissen für den Berufseinstieg. Neu ausgestattete Sonderausg., Weinheim, Basel: Beltz.
- (2007b): Unterricht auswerten und beurteilen. Neu ausgestattete Sonderausg., Weinheim: Beltz.
- (2005): Handlungsorientierte Didaktik. 8. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Becker, Gerold (Hrsg.) (2006): Diagnostizieren und fördern. Stärken entdecken - Können entwickeln, Seelze: Friedrich.
- Beckmann, Ulrike (2006): Die Entwicklung des Frühen Fremdsprachenunterrichts im Überblick, in: Pienemann/Keßler/Roos (Hrsg.), 11 – 23.
- Behr, Ursula/Kierepka, Adelheid (2002): Plädoyer für die Einschätzung der Schülerleistung, in: Fremdsprachen Frühbeginn (2), 20 – 24.
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim: Beltz.
- Bennewitz, Hedda (2010): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 43 – 59.
- BIG-Kreis in der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! (Hrsg.) (2005): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Lernstandsermittlung, Förderung und Bewertung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule: Empfehlungen des BIG-Kreises, München: Domino.
- Bildungskongress 1998, München (Hrsg.) (1998): Wissen und Werte für die Welt von morgen: Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Kultusministeriums, München: Bayerisches Staatsmin. für Unterricht, Kultus, Wiss. u. Kunst.

- Blömeke, Sigrid* (2007): Qualitativ - quantitativ, induktiv - deduktiv, Prozess - Produkt, national - international, in: Lüders (Hrsg.), 13 – 37.
- Bogner, Alexander* (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang* (b) (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview, Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Bogner (Hrsg.), 33 – 70.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang* (a) (2005): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten, in: Bogner (Hrsg.), 7 – 30.
- Bohl, Thorsten* (2003): Feedback zum Lernprozess. Diagnose als Basis für individuelle Förderung, in: Horstkemper (Hrsg.), Diagnostizieren in der Schule 2003, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verl., 51 – 54.
- (2006): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Neu ausgestattete Sonderausg., Weinheim: Beltz.
- (2008): Theoretische Strukturierung - Begründung neuer Beurteilungsformen, in: Grunder/Bohl (Hrsg.), 9 – 49.
- Böttger, Heiner* (2005): Englisch lernen in der Grundschule, Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- (2006): Ausspracheschulung im Englischunterricht der Grundschule - Aspekte eines didaktisch-methodischen Designs, in: Schlüter (Hrsg.), 173 – 179.
- (2006): Differenzierung und Heterogenität. Englischlernen – ein höchst individueller Prozess (5), 3 – 5.
- Böttger, Heiner* (2012): Englisch. Didaktik für die Grundschule 1. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Bredella, Lothar* (1992): Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. 2. Aufl., Nachdruck, Bochum: Kamp.
- Breen, Michael P.* (2001): Learner contributions to language learning. New directions in research, Harlow u. a: Longman.
- Brown, Gillian/Yule, George* (1983): Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika* (2006): Sprachbeobachtung und Sprachförderung am Schulanfang. Wider ein technisches Verständnis von Diagnose und Förderung, in: Gerold Becker (Hrsg.), Diagnostizieren und fördern 2006, Seelze: Friedrich, 30 – 33.
- Burns, Anne* (1999): Collaborative action research for English language teachers, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Burns, Anne/Richards, Jack C.* (Hrsg.) (2009): The Cambridge guide to second language teacher education, New York: Cambridge University Press.
- Burwitz-Melzer, Eva/Legutke, Michael* (2004): Die Übergangsproblematik, in: Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch (69), 2 – 7.
- Bygate, Martin* (1987): Speaking, Oxford: Oxford University Press.
- (2001): Speaking, in: Nunan/Carter (Hrsg.), 14 – 20.
- Cameron, Lynne* (2001): Teaching languages to young learners, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- (2003): Challenges for ELT from the expansion in teaching children, in: ELT Journal Oxford University Press 2 (57), 105 – 112.

- Candlin*, Christopher N. (2003): Communicative Language Teaching Revisited, in: Legutke/Schocker-von Dittfurth (Hrsg.), 41 – 58.
- Carter*, Ronald/*Nunan*, David (2010): The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. 12. Aufl., Cambridge, Stuttgart: Univ. Press; Klett.
- Caspari*, Daniela (2001): Vom Interview zum Strukturbild und darüber hinaus - Zur Erforschung des beruflichen Selbstverständnisses von FremdsprachenlehrerInnen, in: Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth (Hrsg.), 238 – 263.
- Cohen*, Andrew D. (1994): Assessing language ability in the classroom. 2. Aufl., Boston, Mass: Heinle und Heinle.
- Cohen*, Louis/*Manion*, Lawrence/*Morrison*, Keith (2010): Research methods in education. 6. Aufl., London: Routledge.
- Coughlan*, Peter/*Duff*, Patricia A. (1998): Same Task, Different Activities: Analysis of SLA Task from an Activity Theory Perspective, in: Lantolf (Hrsg.), 173 – 193.
- Council of Europe* (2006): Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. 8. Aufl., Cambridge, Stuttgart: Cambridge Univ. Press; Klett.
- Cummins*, Jim (2001): Tests, achievement and bilingual students, in: Cummins/Baker/Hornberger (Hrsg.), 139 – 147.
- Cummins*, Jim/*Baker*, Colin/*Hornberger*, Nancy H. (eds.) (2001): An introductory reader to the writings of Jim Cummins, Clevedon: Multilingual Matters.
- Delfos*, Martine F./*Kieffer*, Verena (2004): "Sag mir mal ..." Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre), Weinheim: Beltz.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), Frankfurt am Main.
- Diehr*, Bärbel (2005a): Leistung kindgemäß beurteilen - Kann das überhaupt gelingen? in: Primary English (1), 10 – 13.
- (2005b): TAPS-Testing and Assessment in Primary Schools. Ein Konzept zur Leistungsbewertung im Englischunterricht der Grundschule, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, Heft 1-2. 25-33. (Heft 1-2), 25 – 32.
- (2006a): Fünf Thesen zur Beurteilung der Sprechleistung im ergebnisorientierten Englischunterricht der Grundschule, in: Schlüter (Hrsg.), 10 – 18.
- (2006b): Reden und reden lassen. Leistungsbeurteilung im Fokus des Forschungsprojekts TAPS, in: Grundschule (9), 36 – 40.
- (2010): Individuelles Lernen optimieren „War ich gut?“, in: www.grundschulmagazin-englisch.de 2010, 6 – 8.
- Diehr*, Bärbel/*Frisch*, Stefanie (2006): Diagnostische Kompetenz. Lernfreude wecken - Sprechleistung beurteilen - Qualität verbessern, in: Primary English 2006 (5), 16 – 18.
- (2008): Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen, Braunschweig: Westermann.
- Dittmar*, Norbert (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Doms*, Christiane (2008): At the zoo, in: Die Grundschulzeitschrift (220), 48 – 49.

- Doms, Christiane* (2010): Talk About Yourself! Hörverstehen und Sprechen diagnostizieren, in: Kieweg (Hrsg.), Diagnostizieren und Fördern, Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch 2010, Seelze: Friedrich, 26 – 31.
- Dornes, Martin* (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Orig.-Ausg., Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Dörnyei, Zoltán* (2008): Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Nachdruck, Oxford: Oxford Univ. Press.
- Drese, Karin* (2004): Lernstandsfeststellung in der Grundschule und ihre Konsequenzen für die Lehrkräfte der Sekundarstufe 1, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (69), 22 – 29.
- (2005): Mündliche Leistung einschätzen. Ein innovativer Weg im frühen Englischunterricht, in: Primary English (5), 9 – 11.
- (2007): Einschätzung der Sprechleistung von Lernern im Englischunterricht der Grundschule. Inaugural-Dissertation, Giessener Elektronische Bibliothek.
- Dreßler, Constanze* (2012): Aufgabenbasiertes Arbeiten: Fertigkeiten integrieren, in: Böttger (Hrsg.), 227-236.
- Dudek, Jelena* (2006): Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln: Unterrichtseinheit zum Modalverb *can*, in: Schlüter (Hrsg.), 75 – 81.
- Duncker, Ludwig et al* (2003): Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von LehrerInnen, in: Horstkemper (Hrsg.), Diagnostizieren in der Schule 2003, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verl.
- Eckert, Ela/Fichten, Wolfgang* (Hrsg.) (2005): Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen, Münster: Waxmann.
- Eckerth, Johannes* (2002): Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen, Tübingen, Hamburg: Narr.
- Edelenbos, Peter/Kubaneck-German, Angelika* (2004): Teacher assessment: the concept of ‚diagnostic competence‘, in: Language Testing (21 (3)), 259 – 283.
- Edelhoff, Christoph/Neuner, Gerd/Häublein, Gernot* (1991): Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. 3. Aufl., Berlin: Langenscheidt.
- Ellis, Rod* (2003a): Task-based language learning and teaching. Repr., Oxford: Oxford Univ. Press.
- (2003b): Task-based research and language pedagogy, in: Language Teaching Research (4,3), 193 – 220.
- (1994): The study of second language acquisition, Oxford: Oxford Univ. Press.
- Engel, Gabriele* (2008): Evaluation Englisch ab Klasse 3 in NRW – Die Studie EVENING, in: Grundschulmagazin Englisch - The Primary English Magazine 5, 35 – 37.
- Engel, Gabriele* (2009): EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts der Grundschule., in: Engel/Groot-Wilken/Thürmann (Hrsg.), 197-215.
- Engel, Gabriele/Groot-Wilken, Bernd/Thürmann, Eike* (Hrsg.) (2009): Englisch in der Primarstufe-Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrung aus der Praxis, Berlin: Cornelsen.
- Erpenbeck, John* (2010): Kompetenzen - eine begriffliche Klärung, in: Heyse (Hrsg.), 13 – 19.

- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von* (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Esslinger-Hinz, Ilona/Hahn, Heike* (Hrsg.) (2004): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Estaire, Sheila/Zanón, Javier* (2001): Planning classwork. A task based approach. Nachdruck, Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Fatke, Reinhard* (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 159 – 172.
- Feindt, Andreas* (2006): Studentische Forschung im Lehramtsstudium, Opladen, Oldenburg: Budrich.
- Fichten, Wolfgang* (2010): Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung, in: Abel/Faust (Hrsg.), 271 – 282.
- Flick, Uwe* (Hrsg.) (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, München: Psychologie-Verl.-Union.
- Flick, Uwe* (1992): Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen, in: Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), 11 – 56.
- (2004): Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. überarb. und erw. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines* (Hrsg.) (2010): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 5, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Fölling-Albers, Maria/Hartinger, Andreas/Mörtl-Hafizović, Dženana* (2005): Diagnose- und Förderkompetenzen erwerben - "Situierete Lernbedingungen", in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2), 54 – 63.
- Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore* (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara et al* (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. überarb. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje* (2010): Interviewformen und Interviewpraxis, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 437 – 455.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro* (2010): Ethnographische Feldforschung, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 301 – 322.
- Frisch, Stefanie* (2005): Let's have an ice-cream, in: Grundschulmagazin Englisch (2), 21 – 24.
- Fröhlich, Werner D* (2010): Wörterbuch Psychologie. 27. Aufl., München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Fulcher, Glenn* (2003): Testing second language speaking, Harlow: Pearson/Longman.
- Fulcher, Glenn/Davidson, Fred* (2007): Language testing and assessment: an advanced resource book, New York: Routledge.
- Gerngross, Günter* (2003): Die Fertigkeit des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule, in: Primary English (1), 12 – 15.

- (2004): Lernstandsfeststellung, in: *Primary English* (2), 8 – 12.
- (2005): Eine positive Haltung erzeugen. Aspekte der Leistungsfeststellung im Englischunterricht, in: *Primary English* (5), 12 – 14.
- Gerngross, Günter/Puchta, Herbert* (2000): Frühbeginn Englischunterricht - lernpsychologische Befunde aus der Aktionsforschung, in: *Fremdsprachenunterricht* 4 (44 (53)), 269 – 272.
- Ghaye, Anthony/Ghaye, Kay* (1998): *Teaching and learning through critical reflective practice*, London: David Fulton.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit* (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Göbel, Kerstin* (2007): *Qualität im interkulturellen Englischunterricht*, Münster, Koblenz-Landau: Waxmann.
- Goethe Institut* (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Goethe-Institut* (Hrsg.) (1995): *Handbuch für Spracharbeit*, München.
- Göpferich, Susanne* (2008): *Translationsprozessforschung. Stand, Methoden, Perspektiven*, Tübingen: Narr.
- Grau, Maike* (2001): Forschungsfeld Begegnung: Zum Entstehungsprozess einer qualitativen Fallstudie, in: *Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth* (Hrsg.), 62 – 83.
- Grau, Maike/Legutke, Michael K.* (2008): *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*, Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Groß, Christiane* (2007): Korrektur von Fehlern. Welche, wann und wie? in: *Primary English* (3), 9 – 11.
- Groot-Wilken, Bernd* (2009): Design, Struktur und Durchführung der Evaluationsstudie EVENING in Nordrhein-Westfalen, in: *Engel/Groot-Wilken/Thürmann* (Hrsg.), 124 – 139.
- Groot-Wilken, Bernd/Thürmann, Eike* (2007): Learn to speak English. Eine Studie zeigt, dass Kinder im Englischunterricht mehr sprechen sollten, in: *Forum Schule* 2, 32–33. Avail: www.forum-schule.de (08.08.13)
- Gruber, Hans/Renkel, Alexander* (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des „trägen Wissens“, in: *Neuweg* (Hrsg.), 155 – 174.
- Grunder, Hans-Ulrich/Bohl, Thorsten* (Hrsg.) (2008): *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.
- Gstettner, Peter* (1991): Handlungsforschung, in: *Flick* (Hrsg.), 266 – 268.
- Gutwerk, Simone/Elsner, Daniela* (2006): Leistungsmessung in der Diskussion. Teil 1: Didaktische Positionen und aktuelle Lehrplanaussagen, in: *Primary English* (2), 18 – 19.
- Hallet, Wolfgang* (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*, Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G.* (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang/Müller-Hartmann, Andreas* (2006): For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (81), 2 – 11.

- Harscher, Tina* (2003): Diagnose als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse, in: Horstkemper (Hrsg.), Diagnostizieren in der Schule 2003, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verl., 25 – 30.
- (2008): Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf, in: Kraler (Hrsg.), 71 – 86.
- Heil, Stefan/Faust-Siehl, Gabriele* (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2009): Selbstständig lernen: Bildung stärkt Zivilgesellschaft; Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Weinheim, Basel: Beltz.
- Heinze, Thomas* (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis, München: Oldenbourg.
- Helfferich, Cornelia* (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91858-7>.
- Heller, Kurt A./Hany, Ernst A.* (2001): Standardisierte Schulleistungsmessung, in: Weinert (Hrsg.), 87 – 103.
- Helmke, Andreas* (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 6. Aufl., Seelze: Klett Kallmeyer.
- (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Aufl., Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar/Schrader, Friedrich-Wilhelm* (2003): Diagnosekompetenz in Ausbildung und Beruf entwickeln., in: Karlsruher Päd. Beiträge (55), 15 – 34.
- (2004): Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften, in: Arnold/Griese (Hrsg.), 119 – 143.
- Helmke, Andreas/ Müller, Andreas* (2008): Qualität von Aufgaben als Merkmale der Unterrichtsqualität verdeutlicht am Fach Physik, in: Thonhauser (Hrsg.), S. 31- 46.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette* (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hesse, Ingrid/Latzko, Brigitte* (2009): Diagnostik für Lehrkräfte. 2. Aufl., Opladen: Budrich.
- Hester, Hilary* (1993): Guide to the Primary Learning Record, London: Centre for Language in Primary Education.
- Heyse, Volker* (Hrsg.) (2010): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente, Münster: Waxmann.
- Hingle, Ishbel/Linington, Viv* (2005): English Proficiency Test. The Oral Component of a Primary School, in: English Teaching Forum 43 (1), 26 – 29.
- Hochstetter, Johanna* (2004): Leistungsfeststellung im Englischunterricht der Grundschule, in: Primary English 2004 (5), 3 – 5.
- Hoffmann, Ingrid-Barbara* (2003): Leistungsmessung. Leistung ermöglichen und erkennen, in: Primary English (4), 34 – 36.
- (2004): Leistung werten und würdigen!, in: Primary English (1), 28 – 29.
- Hoffmann, Ludger* (2010): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3. erw. Aufl., Berlin: de Gruyter.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P.* (Hrsg.) (1992): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten, Opladen: Westdt. Verl.

- Hohls, Anna* (2008): Correcting with care, in: *Die Grundschulzeitschrift* (220), 52 – 54.
- Hollerung, Marion/Legutke, Michael* (Hrsg.) (1995): *Handbuch für Spracharbeit*, München: Goethe-Inst. Bereich 51.
- Holmes, Janet* (2005): *An introduction to sociolinguistics*. 2. Aufl., Harlow: Longman.
- Hopf, Christel* (2010): Qualitative Interviews - ein Überblick, in: *Flick/ von Kardorff/Steinke* (Hrsg.), 349 – 360.
- Hopf, Christel/Schmidt, Christiane* (1993): *Zum Verhältnis von familialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen*, Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.
- Hornberger, Nancy H.* (Hrsg.) (2010): *Encyclopedia of language and education*, New York: Springer.
- Horstkemper, Marianne* (Hrsg.) (2003): *Diagnostizieren in der Schule*, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verl.
- (2004): Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität, in: *Neue Sammlung : Göttinger Zeitschr. für Erziehung u. Gesellschaft* 44 (2), 201 – 214.
- Horstkemper, Marianne* (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg, in: *Gerold Becker* (Hrsg.), *Diagnostizieren und fördern 2006*, Seelze: Friedrich, 4 – 7.
- Horstkemper, Marianne/Huttel, Marianne* (2003): Diagnostik als unverzichtbarer Bestandteil von Lehr-Lernprozessen, in: *Horstkemper* (Hrsg.), *Diagnostizieren in der Schule 2003*, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verl., 4 – 8.
- Hosenfeld, Igmarr/Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm* (2002): Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie, in: *Prenzel/Doll* (Hrsg.), 65 – 82.
- Hülst, Dirk* (2010): Grounded Theory, in: *Friebertshäuser* (Hrsg.), 281 – 300.
- Hussy, Walter/Echterhoff, Gerald* (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Berlin: Springer.
- Hussy, Walter/Schreier, Margit/Echterhoff, Gerald* (2009): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hutz, Matthias/Kolb, Annika* (2007): Zur Entstehung von Fehlern. Gummybears and handshoes, in: *Grundschulmagazin Englisch* 3, 3 – 4.
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban* (2005): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. 5. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Ioannou-Georgiou, Sophie/Pavlou, Pavlos Y.* (2003): *Assessing young learners*. 2. Aufl., Oxford: Oxford Univ. Press.
- Izard, Carroll E./Murakami, Barbara* (1981): *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*, Weinheim: Beltz.
- Jäger, Reinhold S./Lissmann, Urban* (2004): *Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch; Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*. 5. überarb. und erg. Aufl., Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Jakobs, Eva-Maria* (1999): *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*, Tübingen: Niemeyer.

- Jürgens, Eiko/Sacher, Werner* (2008): Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, Astrid/Rohlf, Carsten* (2009): Diagnosekompetenz als Zukunftsaufgabe: Zur Ausbildung von Diagnose- und Förderkompetenzen in der Lehrerbildung, in: *Pädagogik* 2009 (12), 32 – 35.
- Kaufhold, Marisa* (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kelle, Helga* (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung, in: *Friebertshäuser* (Hrsg.), 101 – 118.
- Keßler, Jörg-Ulrich* (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht der Primar- und Sekundarstufe: Plädoyer für ein empirisch fundiertes Übergangsprofil, in: *Pienemann/Keßler/Roos* (Hrsg.), 159 – 184.
- (2006): Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren, Tübingen, Paderborn: Narr.
- (2006): Frühbeginn und Lernaltersfrage: Englischerwerb in der Primarstufe, in: *Schlüter* (Hrsg.), 101 – 108.
- Keßler, Jörg-Ulrich/Kohli, Vijaya J.* (2006): Erhebung von Sprachprofilen im frühen Englischerwerb: Kommunikative *tasks* in Forschung und Fremdsprachenunterricht, in: *Pienemann/Keßler/Roos* (Hrsg.), 89 – 96.
- Kierepka, Adelheid* (Hrsg.) (2004): Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven [Symposium Erfurt 2000], Tübingen: Narr.
- (2008): Just talk!, in: *Die Grundschulzeitschrift* (220), 39 – 41.
- Kieweg, Werner* (Hrsg.) (2010): Diagnostizieren und Fördern, Seelze: Friedrich.
- Kieweg, Werner* (2010): Kompetenzorientiert diagnostizieren und fördern, in: *Kieweg* (Hrsg.), Diagnostizieren und Fördern, Der fremdsprachliche Unterricht / Englisch 2010, Seelze: Friedrich, 2 – 7.
- Klein, Kerstin* (2005): Teaching Young Learners, in: *English Teaching Forum* 43 (1), 12 – 17.
- Klieme, Eckhard* (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard et al* (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn: BMBF.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes* (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: *Prenzel/Gogolin/Krüger* (Hrsg.), 11 – 29.
- Klippel, Friederike* (2000): Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht; Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klippert, Heinz* (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen; Praxisband für Schule, Studium und Seminar, Weinheim: Beltz.
- KMK* (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (13.02.14).
- Köck, Peter* (2004): Praxis der Beobachtung und Beratung. Eine Handreichung für den Erziehungs- und Unterrichtsalltag. 6. überarb. und erw. Aufl., Donauwörth: Auer.

- Kolb, Annika* (2007): Portfolioarbeit. Wie Grundschul-Kinder ihr Sprechenlernen reflektieren, Tübingen, Hamburg: Narr.
- König, Eckard/Bentler, Annette* (2010): Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 173 – 182.
- Kötter, Markus* (2004): Lernfortschritte. Alltägliche Möglichkeiten ihrer Überprüfung, in: *Primary English* (2), 13 – 16.
- Kraler, Christian* (Hrsg.) (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung, Münster: Waxmann.
- Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid* (Hrsg.) (2008): Wörterbuch soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarb. und akt. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Kretschmann, Rudolf* (2003): Erfordernisse und Elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer, in: Horstkemper (Hrsg.), Diagnostizieren in der Schule 2003, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verl., 9 – 19.
- Kretschmann, Rudolf* (2006): Die Zone der aktuellen Leistung ermitteln. Prozess- und curriculumsorientierte Diagnostik und Förderung, in: Gerold Becker (Hrsg.), Diagnostizieren und fördern 2006, Seelze: Friedrich, 50 – 53.
- Kubaneck-German, Angelika/Edelenbos, Peter* (2001): Diagnostische Kompetenz, in: Fremdsprachen-Frühbeginn. Fort- und Weiterbildung für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule 6.
- (2004a): Bausteine zur Entwicklung von Beobachtungskompetenz bei Englischlehrern, in: *Englisch* (39), 41 – 52.
 - (2004b): Teacher Assessment: The Concept of Diagnostik Competence, in: *Language Testing*, 259 – 283.
 - (2004c): Konzept einer "diagnostischen Kompetenz" von Fremdsprachenlehrern, in: *Fremdsprachen Frühbeginn* (4), 10 – 13.
 - (2005): ‚Diagnostik Competence‘ as a Key Qualification of the Foreign Language Teacher in the 21st Century, in: Ahrens/Weier (Hrsg.), 91 – 103.
- Kuckartz, Udo* (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktual. Aufl., Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kurtz, Jürgen* (2001): Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache, Tübingen: Narr.
- (2004): Mini-Dialoge entwickeln, in: *Primary English* (3), 21 – 23.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia* (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch (Online-Materialien). 5. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Langer, Antje* (2010): Transkribieren - Grundlagen und Regeln, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 515 – 526.
- Lantolf, James P.* (ed.) (1998): Vygotskian approaches to second language research. 3. print., Norwood, N.J: Ablex Publ Corp.
- Lantolf, James P./Thorne, Steven L.* (2008): Sociocultural theory and the genesis of second language development. 3. print., Oxford: Oxford Univ. Press.
- Lauth, Hans-Joachim/Pickel, Gert/Pickel, Susanne* (2009): Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91331-5> (13.02.14).

- Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. 6. Aufl., Wien: Jugend und Volk.
- Legutke, Michael (1988): Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schueleraktiven Fremdsprachenunterricht. 2. Aufl., Bochum: Kamp.
- (1995): Einführung, in: Hollerung/Legutke (Hrsg.), 1 – 22.
- (1997): Understanding Teacher Learning in Language Teaching: Anmerkungen zur Ausbildungsforschung im Bereich Fremdsprachen, in: Bausch/Christ (Hrsg.), 118 – 125.
- (2003a): Anmerkungen zur Reform der Lehrerbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen - die Rolle des Praktikums, in: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.), 150 – 156.
- (2003b): Das begonnene Sprachenlernen weiterführen. Was leistet der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für die Sprachen* im Schnittfeld von Grundschule und weiterführende Schule? in: Bausch/Königs/Krumm (Hrsg.), 127 – 134.
- Legutke, Michael/Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditfurth, Marita (2009): Teaching English in the primary school, Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Legutke, Michael/Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2003): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff, Tübingen: Narr.
- Legutke, Michael/Schocker-von Ditfurth, Marita (2009): School-Based Experience, in: Burns/Richards (Hrsg.), 209 – 217.
- Leung, Constant/Mohan, Bernhard (2004): Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse, in: Language Testing 3 (21).
- Levelt, Willem J. M. (1989): Speaking: from intention to articulation, Cambridge: MIT Press.
- (1998): Speaking. From intention to articulation. 5. Aufl., Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lewin, Kurt/Lewin, Weiß Gertrud/Horkheimer, Max (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Bad Nauheim: Christian-Verl.
- Liebner, Mathias (2006): Variationsverhalten in verschiedenen Lernergruppen, in: Pienemann/Keßler/Roos (Hrsg.), 141 – 156.
- Lüders, Manfred (Hrsg.) (2007): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Luoma, Sari (2004): Assessing speaking, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Mayer, Horst O. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 4. überarb. und erw. Aufl., München: Oldenbourg.
- Maykut, Pamela S./Morehouse, Richard E. (1995): Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide, London: Falmer Press.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Friebe/Häuser (Hrsg.), 323 – 333.
- Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. neu ausgestattete Aufl., Weinheim: Beltz.
- McKay, Penny (2006): Assessing young language learners. Reprinted., Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Merkens, Hans* (Hrsg.) (2004): *Lehrerbildung: IGLU und die Folgen*, Opladen: Leske und Budrich.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike* (2010): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: *Friebertshäuser* (Hrsg.), 457 – 471.
- Meyer, Hilbert* (1978): *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. 7. Aufl., Königstein/Taunus: Athenäum-Verlag.
- Mindt, Dieter* (2006): Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln: Ein neues Unterrichtsmodell, in: *Schlüter* (Hrsg.), 68 – 74.
- Mindt, Dieter/Schlüter, Norbert* (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*, Berlin: Cornelsen.
- (2007): *Ergebnisorientierter Englischunterricht. Für die Klassen 3 und 4*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mindt, Dieter/Wagner, Gudrun* (2007): *Lernstand im Englischunterricht. Ermittlung und Bewertung für die Klassen 3 und 4*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport* (2004): *Bildungsplan 2004*. Baden-Württemberg.
- Mörzl-Hafizović, Dženana* (2004): Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf, in: *Grundschule* (6), 17 – 20.
- Moser, Heinz* (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verl.
- (2003): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Neuauflage, Zürich: Pestalozzianum.
- Müller-Hartmann, Andreas* (Hrsg.) (2005a): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching*; Festschrift für Michael K. Legutke, Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas* (2001): Fichtenschonung oder Urwald? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer. Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können, in: *Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth* (Hrsg.), 206 – 237.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditfurth, Marita* (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*, Tübingen: Narr.
- (2005a): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven, in: *Müller-Hartmann* (Hrsg.), 1 – 51.
- (2005b): Ein Themenheft zum aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen? Weshalb es wahrscheinlich eine sehr gute Idee ist, sich mit diesem Ansatz auseinander zu setzen, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (4), 3 – 6.
- (2006): Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (84), 2 – 11.
- (2009): *Introduction to English language teaching*. 5. Aufl., Stuttgart: Klett.
- (2011): *Teaching English: Task-supported language learning*, Paderborn: Schöningh.
- Neumann, Ursula* (2004): Die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Heterogenität in der Lehrerbildung für die Grundschule., in: *Merkens* (Hrsg.), 105 – 120.
- Neuweg, Georg H.* (Hrsg.) (2000): *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck: Studien-Verlag.
- Neuweg, Georg H.* (2000): Wissen-Können- Reflexion. Eine Einführung in den vorliegenden Band, in: *ders.* (Hrsg.), 1 – 6.

- Nold, Günter/Jong, John H.L de* (2007): Sprechen, in: Beck/Klieme (Hrsg.), 245 – 255.
- Nold, Günter/Rossa, Henning* (2008a): Sprachbewusstheit in Englisch, in: Klieme (Hrsg.), 157 – 169.
- Nold, Günter/Rossa, Henning* (2008b): Sprechen in Englisch, in: Klieme (Hrsg.), 170 – 179.
- Nolting, Hans-Peter/Paulus, Peter* (1999): Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung. 3. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Nunan, David* (1995): Language teaching methodology. A textbook for teachers, New York: Phoenix ELT.
- (2004a): Designing tasks for the communicative classroom. 17. Aufl., Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- (2004b): Task-Based Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David/Carter, Ronald* (Hrsg.) (2001): The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oerter, Rolf* (1991): Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie, in: Roth (Hrsg.), 158 – 171.
- Oswald, Hans* (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 183 – 199.
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen/Greving, Johannes* (2007): Diagnostizieren, Fordern und Fördern, Berlin: Cornelsen.
- Paradies, Liane/Wester, Franz/Greving, Johannes* (2005): Leistungsmessung und -bewertung, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Peterßen, Wilhelm H.* (1996): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 7. überarb. und erw. Aufl., München: Ehrenwirth.
- Petillon, Hanns* (Hrsg.) (1986): Schülergerechte Diagnose. Theoretische und empirische Beiträge zur pädagogischen Diagnostik, Weinheim: Beltz.
- Pfadenhauer, Michaela* (2005): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte, in: Bogner (Hrsg.), 113 – 129.
- Pienemann, Manfred* (2006): Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht, in: Pienemann/Keßler/Roos (Hrsg.), 33 – 63.
- Pienemann, Manfred/Keßler, Jörg-Ulrich* (2006): Englischerwerb in der Grundschule: Untersuchungsergebnisse im Überblick, in: Pienemann/Keßler/Roos (Hrsg.), 67 – 88.
- Pienemann, Manfred/Keßler, Jörg-Ulrich/Roos, Eckhard* (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch, Paderborn: Schöningh.
- Piepho, Hans-Eberhard* (2001): Profile des Könnens, in: Fremdsprachen Frühbeginn Sonderausgabe, 22 – 24.
- (2003): Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik - es hat sich was entwickelt, in: Legutke/Schocker-von Dittfurth (Hrsg.), 59 – 68.
- Prengel, Annedore* (2006): Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Prinzipien Pädagogischer Lernprozessanalysen, in: Gerold Becker (Hrsg.), Diagnostizieren und fördern 2006, Seelze: Friedrich, 26 – 28.
- (2010): Praxisforschung in professioneller Pädagogik, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 785 – 801.
- Prengel, Annedore/Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje* (2010): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft - Eine Einführung, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 17 – 39.

- Prenzel, Annedore/Geiling, Ute/Heinzel, Friederike* (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht, Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, Manfred/Doll, Jörg* (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen, Weinheim: Beltz.
- Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann* (Hrsg.) (2008): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika* (2008): Qualitative Sozialforschung, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rauin, Udo/Meier, Uwe* (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung, in: Lüders (Hrsg.), 103 – 131.
- Rea-Dickins, Pauline* (2001): Mirror, Mirror on the Wall: Identifying Processes of Classroom Assessment, in: Language Testing (18), 429 – 462.
- Reinberg, Falko* (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung, in: Weinert (Hrsg.), 59 – 72.
- Reinhoffer, Bernd* (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht, in: Mayring/Gläser-Zikuda (Hrsg.), 123 – 141.
- Reyher, Ulrich* (2001): Leistung und Evaluation - Gedanken zur Unterrichtsdiagnose, in: Fremdsprachen Frühbeginn (3), 21 – 23.
- Ritchie, Ron* (1991): Profiling in primary schools. A handbook for teachers, London, New York: Cassell.
- Robson, Colin* (2009): Real world research. A resource for users of social research methods in applied settings. 3. Aufl., Chichester: Wiley.
- Roos, Jana* (2006): Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Standortbestimmung, in: Pienemann/Keßler/Roos (Hrsg.), 25 – 32.
- (2006): Spracherwerb und Sprachproduktion im Englischunterricht der Grundschule, in: Schlüter (Hrsg.), 109 – 116.
- Rösler, Dietmar* (2006): Aufgaben als (Status-) Indikatoren im fremdsprachendidaktischen Diskurs, in: Bausch (Hrsg.), 219 – 227.
- Rossa, Henning* (2006): Large-scale assessment in DESI. Wie lassen sich Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch erfassen? in: Praxis Fremdsprachenunterricht 3 2006 (2), 2 – 6.
- Rost, Detlef H.* (Hrsg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. erw. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Roth, Heinrich* (1984): Bildsamkeit und Bestimmung. 5. Aufl., Hannover: Schroedel.
- Roth, Leo* (Hrsg.) (1991): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München: Ehrenwirth.
- Schiersmann, Christiane/Strauß, Hans Christoph* (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung, Bielefeld: Bertelsmann.
- Schlagenhauf, Wilfried/Nikel, Jutta* (2013): Integriertes Semesterpraktikum (ISP). Begleitinformationen und Handreichungen für Studierende und Schulen, Freiburg: Zentrum für Schulpraktische Studien.

- Schlüter, Norbert* (2004): Die Beschreibung von Könnensprofilen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule unter Berücksichtigung des GER für Sprachen, in: Kierepka (Hrsg.), 119 – 125.
- (2006): Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge [der Konferenz zum Frühen Fremdsprachenlernen im Oktober 2004 an der PH Weingarten], Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, Christiane* (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser (Hrsg.), 473 – 486.
- Schmidt, Heinrich/Schischkoff, Georgi* (Hrsg.) (1991): Philosophisches Wörterbuch. 22. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- Schmidt-Schönbein, Gisela* (2001): Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern, in: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), 84 – 112.
- (2005): Fehler korrigieren - wie und wann? in: *Primary English* (3), 6 – 7.
- (2006): Vom Hören zum Sprechen. Der Weg zu einem komplexen Lernziel, in: *Primary English* (3), 3 – 5.
- Schocker-von Ditfurth, Marita* (2001a): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven, Tübingen: Narr.
- (2001b): Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethno-graphischer Forschung, in: Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), 84 – 113.
- (2004a): ‚Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen‘ für die Primarstufe? in: *Primary English* (3), 37 – 38.
- (2004b): Wie lernen Kinder Sprachen? Prinzipien aufgabenorientierten Lernens, in: *Primary English* (3), 24 – 26.
- (1992): Neue praxis- und teilnehmerorientierte Fortbildungskonzepte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht, Freiburg.
- (2009): How primary school children learn foreign languages. Recent research findings, in: *Grundschulmagazin Englisch* (3), 37 – 38.
- Schocker-von Ditfurth, Marita/Legutke, Michael K.* (2002): Visions of what is possible in teacher education - or lost in complexity? in: *ELT Journal Oxford University Press* (56/2), 162 – 171.
- Schön, Donald A.* (1999): The reflective practitioner. How professionals think in action. Repr., Aldershot: Ashgate.
- Schönknecht, Gudrun* (2004): Anforderungen an die Diagnose- und Förderkompetenz von Grundschullehrern und -lehrerinnen im Schulalltag, in: Esslinger-Hinz/Hahn (Hrsg.), 29 – 37.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm* (2001): Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern, in: Rost (Hrsg.), 68 – 71.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas* (1987): Diagnostische Kompetenzen von Lehrern: Komponenten und Wirkung., in: *Empirische Pädagogik : EP; Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* (1), 27 – 52.
- (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer, in: Weinert (Hrsg.), 45 – 58.
- Schröder, Hartwig* (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von ‚Abbildungdidaktik‘ bis ‚Zugpferd-Effekt‘, 3. erw. Aufl., München: Oldenbourg.

- Schründer-Lenzen, Agi* (2010): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung, in: Frieberthäuser (Hrsg.), 149 – 158.
- Seipel, Christian/Rieker, Peter* (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung, Weinheim: Juventa.
- Shaaban, Kassim* (2005): Assessment of Young Learners, in: English Teaching Forum 43 (1), 34 – 40.
- Siebold, Jörg* (2004): Let's talk: Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen, Berlin: Cornelsen.
- Skehan, Peter* (2004): A cognitive approach to language learning, Oxford: Oxford Univ. Press.
- Spinath, Birgit* (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie; (19), 85 – 92.
- Spinath, Birgit* (2006): Schüler motivieren sich selbst. Diagnostische Rückmeldung als Mittel der Motivationsförderung, in: Gerold Becker (Hrsg.), Diagnostizieren und fördern 2006, Seelze: Friedrich, 112 – 114.
- Steinfort, Julia* (2010): Identität und Engagement im Alter, Wiesbaden, Dortmund: VS Verl. für Sozialwiss.
- Stierer, B./Devereux, J./Gifford, S./Laycock, E./Yerbury, J.* (1993): Profiling, Recording and Observing. The teachers guide, London: Routledge.
- Terhart, Edwald* (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft., in: Frieberthäuser/Prenzel (Hrsg.), 27- 42.
- Tesch, Bernd* (2009): Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt am Main, Berlin: Lang.
- Thornbury, Scott* (2006): How to teach speaking. 2. Aufl., Harlow: Longman.
- Thorne, Steven L.* (2004): Cultural historical activity theory and the object of innovation, in: van Esch (Hrsg.), 51 – 70.
- Thonhauser, Josef* (Hrsg.) (2008): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, Münster: Waxmann.
- Topsch, Wilhelm* (2004): Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Trautmann, Thomas* (2009): Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ullrich, Christian* (2005): Erwerb von Problemlösefähigkeit durch Lernumgebungen, Wiesbaden, Bamberg: Dt. Univ.-Verlag.
- Underhill, Nic* (2004): Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques. Nachdruck, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- van Avermaet, Piet/van Colpin, Marleen Gorp Koen/Bogaert, Nora/van den Branden, Kris* (2006): The role of the teacher in task-based teaching., in: van Branden (Hrsg.), 175 – 196.
- van Branden, Kris den* (Hrsg.) (2006): Task-based language education. From theory to practice, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- van Esch, Kees* (Hrsg.) (2004): New insights into foreign language learning and teaching, Frankfurt am Main: Lang.

- van Lier*, Leo (1989): The classroom and the language learner. Ethnology and second-language classroom research. 2. Aufl., London: Longman.
- Verhelst*, Machteld (2006): A box full of feelings: Promoting infants' second language acquisition all day long, in: van Branden (Hrsg.), 197 – 216.
- Vogt*, Karin (2006): Instrumente zur Leistungsbeurteilung der mündlichen Sprachproduktion, in: Schlüter (Hrsg.), 19 – 26.
- Vollmer*, Helmut J. (2006): Bildungsstandards von oben – Bildungsstandards von unten, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (81), 12 – 16.
- Wagner*, Heinz (2005): Leistungsmessung und -beurteilung in der Grundschule. What do you remember? in: Grundschulmagazin Englisch (5), 6 – 8.
- Wallace*, Catherine (2001): Reading, in: The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages, 21 – 27.
- Wanders*, Annika (2006): Die Rolle des Transfers, in: Pienemann/Keßler/Roos (Hrsg.), 97 – 107.
- Warneke*, Dagmara (2006): Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung, Kassel: Univ. Press.
- Weinert*, Franz E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Bildungskongress 1998 (Hrsg.), 101 – 125.
- (2001): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz.
- Weinert*, Franz E./*Schrader*, Friedrich-Wilhelm (1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker, in: Petillon (Hrsg.), 11 – 29.
- Werlen*, Erika et al. (2008): Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung WiBe der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule. Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Werning*, Rolf (2003): Pädagogische Beobachtungskompetenz, in: Horstkemper (Hrsg.), Diagnostizieren in der Schule 2003, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verl., 39 – 45.
- Weskamp*, Ralf (2009): Fremdsprachenlernen in der Grundschule: Das baden-württembergische Forschungsprojekt „WiBe“, in: Engel/Groot-Wilken/Thürmann (Hrsg.) 47-66.
- Willis*, Jane (2003): A framework for task-based learning. 6. Aufl., Harlow: Longman.
- Winter*, Felix (2006): Standards auch von unten? in: Gerold Becker (Hrsg.), Diagnostizieren und fördern 2006, Seelze: Friedrich, 76 – 77.
- (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.
- Wolff*, Dieter (2000): Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (5), 11 – 16.
- Wolff*, Stephan (2010): Dokumenten- und Aktenanalyse, in: Flick/ von Kardorff/Steinke (Hrsg.), 502 – 515.
- Woolfolk*, Anita/*Schönpflug*, Ute (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Aufl. (1. dt. Ausg.), München: Pearson Studium.
- Zangel*, Renate (2000): Monitoring Language Skills in Austrian Primary (Elementary) Schools: A Case Study, in: Language Testing 2 (17), 250 – 260.

Zetterström, Agneta/Weber Essle, Alexandra von (2007): Individuelle Entwicklungspläne. Schüler optimal begleiten und fördern; das schwedische Modell, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Zimmermann, Rainer (1984): Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht am Beispiel des englischen Anfangsunterrichts, Heidelberg: Groos.

Zydati, Wolfgang (2005): Leistung feststellen und bewerten. Im Spiegel der neusten Bildungspolitischen Entwicklungen, in: PRAXIS Fremdsprachenunterricht (5), 3 – 8.

IV Anhang

Inhaltsverzeichnis Anhang

| | |
|--|-----|
| Lehrmaterial zum Ausbildungsmoduls (Auszug)..... | 355 |
| 1 Leitfaden..... | 355 |
| 2 Seminarplanungsskizzen..... | 378 |
| 3 Anleitung zur Präsentation..... | 385 |
| Datensammlung..... | 386 |
| 1 Hochschuldozentin 1 (D1)..... | 386 |
| 2 Hochschuldozentin 2 (D2)..... | 390 |
| 3 Grund- und Hauptschullehrerin 1 (GH1)..... | 393 |
| 4 Grund- und Hauptschullehrerin 2 (GH2)..... | 398 |
| 5 Kinder-Jugendpsychiater (Psy)..... | 403 |
| Interviewleitfaden..... | 408 |
| Interviews mit den Teilnehmerinnen..... | 410 |
| 1 Annika: Interview 1 (A.I1)..... | 410 |
| 2 Annika: Interview 2 (A.I2) | 416 |
| 3 Ronja: Interview 1 (R.I1)..... | 422 |
| 4 Ronja: Interview 2 (R.I2)..... | 425 |
| 5 Daniela: Interview 1 (D.I1)..... | 433 |
| 6 Daniela: Interview 2 (D.I2)..... | 437 |
| Präsentationen (Auszüge)..... | 443 |
| 1 Annika (A.Prä)..... | 443 |
| 2 Ronja (R.Prä)..... | 444 |
| 3 Daniela (D.Prä)..... | 445 |
| Schriftliche Reflexionen | 451 |
| 1 Annika: Reflexion (A.R)..... | 451 |
| 2 Ronja: Reflexion (R.R)..... | 453 |
| 3 Daniela: Reflexion (D.R)..... | 457 |
| Zulassungs- und Hausarbeiten (Auszüge)..... | 461 |
| 1 Annika (A.H)..... | 461 |
| 2 Ronja (R.H)..... | 462 |
| 3 Daniela (D.Z)/(D.LPV)..... | 463 |
| Lernerprofile (Auszüge)..... | 467 |
| 1 Annika (A.LP)..... | 467 |
| 2 Ronja (R.LP)..... | 471 |
| 3 Daniela (D.LP) | 474 |
| Evaluationsbögen | 480 |

Lehrmaterial zum Ausbildungsmoduls (Auszug)

1 Leitfaden

Vorwort: Zweck dieses Leitfadens

Was ist ein Lernerprofil? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten, da ein „Lernerprofil“ in der Schulpraxis noch nicht durchgängig eingesetzt wird und daher übertragbare Beispiele aus der Grundschuldidaktik fehlen. Allgemein gesprochen ist ein Lernerprofil ein schriftliches Dokument über einen Lerner, in dem dessen Lernleistung, dessen Lernprozess und dessen individuelle Lernstrategien festgehalten werden, die beispielsweise als Grundlage für Gespräche mit den Eltern oder den Kollegen dienen können. Im Gegensatz zum Portfolio trägt nicht der Lernende selbst, sondern der Lehrende Informationen über seinen Schützling zusammen und zieht aus den gesammelten Informationen mögliche Schlüsse für die weiteren Schritte im Lernprozess.

Das Schreiben eines solchen Profils ist nicht einfach. Um Ihnen eine Unterstützung zu bieten, habe ich diesen Leitfaden entwickelt. Alle Punkte, die hier nur kurz erläutert werden, werde ich in den Seminarsitzungen ausführlich besprechen. Dennoch empfehle ich Ihnen, diesen Leitfaden zu Beginn des Semesters zu lesen, damit Sie sich ein Bild von dem machen können, was Sie in den nächsten Wochen erwartet. Verstehen Sie den Leitfaden zunächst einmal als eine erste Orientierung und Planungshilfe für Ihre schulpraktische Arbeit: Ich werde versuchen, Ihnen aufzuzeigen, wie Sie bei der Einschätzung der Lernleistung Ihrer Kinder vorgehen, wie Sie Ihre Informationen dokumentieren können und wie Sie Ihr Lernerprofil strukturieren sollten. Anhand von Beispielen werde ich versuchen, spezifische Vorgaben möglichst anschaulich darzustellen.

Sobald Sie sich in der Phase der schriftlichen Ausarbeitung Ihres Lernerprofils befinden, nehmen Sie den Leitfaden noch einmal zur Hand. Nun können Sie ihn als Qualitätskontrolle benutzen und Punkt für Punkt mit den gestellten Erwartungen abgleichen. Es ist wichtig, dass Sie sich an die strukturellen Vorgaben halten, wie z.B. die Gliederung nach bestimmten Themen oder die strikte Trennung von *Befund* und *Analyse*. Neben Informationen über die Form und Struktur des Lernerprofils gibt Ihnen der Leitfaden auch kurze Informationen darüber, wie das Seminar aufgebaut ist, was von Ihnen erwartet wird und welchen Fragen Sie in der Arbeit mit den Kindern nachgehen sollten.

1 Zweck des Seminars

In diesem Seminar sollen Sie sogenannte *diagnostische Kompetenzen* erwerben. Das bedeutet, Sie sollen Fähigkeiten entwickeln, die es Ihnen ermöglichen, die Sprachkompetenz und den Sprachlernprozess eines Kindes besser einzuschätzen. Sie werden diagnostische Kompetenzen auch in Ihrer späteren Schulpraxis benötigen.

Da die Diagnose der Sprachkompetenz und des Sprachlernprozesses ein sehr umfangreiches Gebiet ist, konzentrieren wir uns in diesem Seminar ausschließlich auf den *mündlichen* Bereich. In diesem Zusammenhang stellen sich zwei Fragen: *Wie* ist die mündliche Sprachkompetenz der Kinder? *Warum* ist die mündliche Sprachkompetenz so, wie sie ist? Diese zweite Frage ist deshalb wichtig, weil Sie Ihnen (später im Berufsleben) helfen könnte, den Lernprozess Ihres Kindes zu verbessern. Auf das *Warum* Antworten zu finden, ist jedoch sehr schwierig und Sie werden in diesem Rahmen nur Vermutungen äußern können.

Um eine Diagnose durchzuführen, benötigen Sie die Kenntnis bestimmter diagnostischer Verfahren wie das Beobachten, Befragen und Testen. Die Kenntnis allein wird Ihnen aber kaum weiter helfen, denn Sie müssen diese Verfahren in der Praxis anwenden und ausprobieren können. Das Beobachten und Einschätzen kann nur über Erfahrung und Übung gelernt werden, nicht allein durch die kognitive Aufarbeitung von Theorien (vgl. Köck 2004:7). Damit dieses nicht zusammenhangslos geschieht, erhalten Sie die Aufgabe, ein Lernerprofil (s.u.) über zwei Kinder anzufertigen, was bedeutet, dass Sie diese Kinder im Englischunterricht begleiten und anhand diagnostischer Verfahren Informationen über sie sammeln. Bei diesem Prozess sind Sie nicht auf sich allein gestellt, sondern arbeiten mit zwei Kommilitonen in einem kleinen Team.

Einen anderen Menschen einzuschätzen oder gar zu bewerten, ist eine große Verantwortung. Es ist wichtig, mit den Ergebnissen der Untersuchungen gewissenhaft umzugehen. Da sich im Diagnoseprozess immer wieder auch Fehler einschleichen können, ist es ratsam diesen kritisch zu betrachten. Sie erhalten daher die Aufgabe, neben dem Lernerprofil auch eine Reflexion zu schreiben und sich somit bewusst mit Ihrer Wahrnehmung und Ihren Einstellungen während ihrer Schulpraxis auseinander zu setzen.

2 Das Lernerprofil

2.1 Warum ein Lernerprofil erstellen?

Bei der Erstellung eines Lernerprofils geht es nicht darum, Kinder nach bestimmten Notenskalen einzuteilen, sondern vielmehr darum, eine Informationsgrundlage für die Optimierung des individuellen Lernprozesses der Kinder zu erhalten. Dabei wird versucht, das Kind möglichst ganzheitlich wahrzunehmen. Damit dieses gelingen kann, müssen unterschiedliche Informationsquellen genutzt werden, denn jede zeigt möglicherweise eine andere, neue Seite des Kindes auf und führt dazu, das Kind in seinem Lernprozess besser zu verstehen.

2.2 Was erwartet mich?

Zur Erstellung des Lernerprofils arbeiten Sie, wie gesagt, mit zwei anderen Kommilitonen in einem Team zusammen. Gemeinsam wenden Sie verschiedene diagnostische Verfahren an, um *die fremdsprachlichen Fähigkeiten* zweier Schüler kennen zu lernen. Versuchen Sie dabei, Ihre Lerner in ihrem Lernprozess zu verstehen. Die gesammelten Daten dokumentieren und analysieren Sie dann gemeinsam in Ihrem Lernerprofil.

Anhand der folgenden Tabelle erhalten Sie einen Überblick, welche Themen für Sie relevant sind. Das erste Thema *Feststellen der mündlichen Sprachkompetenz* ist das wichtigste Thema, denn hier suchen Sie Antworten auf die erste Frage: *Wie ist die mündliche Sprachkompetenz der Kinder?* Sie sollten dieses Thema möglichst ausführlich behandeln und versuchen, so viel wie möglich festzustellen. Die Themen zwei bis vier werden daran angeschlossen und sollten abhängig von Bedarf und Situation bearbeitet werden. Hier gehen Sie der zweiten Frage nach: *Warum ist die mündliche Sprachkompetenz so wie sie ist?* Diese Teile sind zwar wichtig, um die Lernumstände des Kindes verstehen zu können, sollten im Verhältnis zum ersten Teil aber kürzer ausfallen. Das fünfte Thema führt Sie zurück zu dem eigentlichen Sinn eines Lernerprofils: Die Verbesserung und Optimierung des individuellen Lernprozesses. Versuchen Sie hier in Ansätze zu zeigen, wie Sie Ihr Kind unterstützen würden. Normalerweise muss eine Diagnose dazu führen, den Lernprozess des Kindes zu optimieren, damit anschließend das Kind im bestmöglichen Rahmen gefördert werden kann. In diesem Rahmen werden Sie aber nur mögliche Ansätze darstellen können.

An den unten erwähnten Beispielen können Sie erkennen, wie die konkrete Umsetzung im Lernerprofil aussehen könnte. Natürlich müssen Sie zu jedem Thema mehrere Befunde anführen (einer allein ist kaum aussagekräftig). Um diesen Leitfaden aber nicht noch umfangreicher werden zu lassen, als er bereits ist, habe ich pro Thema immer nur ein Beispiel aufgeführt. Weitere Beispiele zu einem Thema sind nur angedeutet.

| Ziele | Fragestellung | Beispiel aus Lernerprofilen |
|---|---|---|
| <p>1. Thema: Feststellen der <i>mündlichen</i> Sprachproduktion der Kinder in Rollenspielen, Minidialogen, Beschreibungen usw.</p> | <p><i>„Wie sind die mündlichen Fremdsprachenkompetenzen meines Kindes bezogen auf bestimmte Aufgabentypen?“</i></p> | <p>Thema 1: Mündliche Sprachproduktion: Nicolas' Aussprache im Rollenspiel</p> <p>Befund: Während des Rollenspiels, zeigt Nicolas erhebliche Schwierigkeiten mit der Aussprache. Besonders auffallend ist hier die Verwendung des θ, wie z.B. in „three“ (vgl. Test 1). Spricht Nicolas jedoch Beispielwörter einem Sprachvorbild direkt nach, ist die Aussprache sogar fast akzentfrei (vgl. Test 2).</p> <p>Analyse: Da Nicolas bei der direkten Imitation der Wörter eine sehr gute Aussprache zeigt, scheint das genaue Hören, bzw. die genaue Wahrnehmung der Wörter, nicht das Problem zu sein. Es wäre aber denkbar, dass Nicolas sich an die Aussprache bestimmter Wörter noch nicht sicher erinnert und so im Augenblick des Sprechens ihren Klang aus dem Gedächtnis nicht schnell genug abrufen kann. Es könnte aber auch sein, dass sich hinter dem beschriebenen Problem ein Konzentrationsproblem verbirgt. Konzentriert Nicolas sich auf die Aussprache, gelingt ihm diese sehr gut. Konzentriert er sich aber auf andere Bereiche, wie z.B. auf den Inhalt seiner Aussage, scheint die korrekte Aussprache noch nicht genug verinnerlicht. Sie kann in diesem Fall noch nicht „automatisch“ ablaufen. Eine andere mögliche Erklärung wäre, dass bestimmte Wortkombinationen ihm aus sprachmotorischen Gründen noch schwer fallen und er mehr Zeit für die Artikulation bräuchte. In diesem Falle könnte es ihm helfen, Wortkombinationen in aller Ruhe langsam auszusprechen.</p> <p>Thema 1: Mündliche Sprachproduktion: Strukturen während einer Bildbeschreibung Befund: Nicolas verwendet Zwei-Wort-Sätze (...). (...)</p> <p>Thema1: Mündliche Sprachproduktion: Nicolas Wortschatz bei einer Bildbeschreibung...</p> |

| Ziele | Fragestellung | Beispiel aus Lernerprofilen |
|---|--|--|
| <p>2. Thema:</p> <p>Kennenlernen der charakterlichen Eigenschaften des Kindes die den <i>mündlichen</i> Lernprozess beeinflussen</p> | <p><i>„Welche charakterlichen Eigenschaften, die die Lernleistung positiv oder negativ beeinflussen könnten zeigt mein Kind?“</i></p> | <p>Thema 2: Charakterliche Eigenschaften: Silvans Verhalten während des Semesterzeitraumes</p> <p>Befund:</p> <p>Silvan zeigte während des gesamten Semesterzeitraumes eine große körperliche Unruhe. Während der Unterrichtsstunden fiel er mehrmals vom Stuhl, saß unter dem Tisch oder lief unaufgefordert durch das Klassenzimmer (...). Die Übung der mündlichen Sprachkompetenz durch Aufgaben in Partnerarbeit gelingt nicht. Es kommt häufig zum Streit zwischen den Gruppenmitgliedern (vgl. Protokoll 1 und Beobachtungsbogen 2/3/4).</p> <p>Die Lehrerin arbeitet mit Silvan allein. Sie setzt ihn dafür abseits von anderen Kindern und lenkt seine Aufmerksamkeit immer wieder zurück auf die Aufgabe. Silvan gelingt es, dabei kleinere Abschnitte der Aufgabe zu bewältigen (vgl. Protokoll 1 und Beobachtungsbogen 4/5).</p> <p>Analyse:</p> <p>Silvans Mitschüler sind überfordert und weigern sich häufig, mit ihm zu arbeiten. Silvans Ruhelosigkeit erscheint uns als ein möglicher Hinweis auf eine ADHS-Störung. Sein Verhalten deckt sich sehr mit dem Erscheinungsbild bei Tropmann, Rotthaus 2004:64. (...). Es ist sehr schwierig, geeignete mündliche Übungen für Silvan zu finden, die ihm helfen, seine Sprachkompetenz zu erweitern. Sein Gesprächspartner muss sehr souverän mit Silvans Ruhelosigkeit umgehen. Am besten gelingen die mündlichen Übungsphasen mit einer erfahrenen Lehrkraft. Diese können aber verhältnismäßig selten eingerichtet werden.</p> <p>Silvans Sprachkompetenz ist recht gering ausgeprägt (vgl. Test 1). Wir nehmen an, dass unter anderem seine Ruhelosigkeit und die damit verbundene Konzentrationsschwäche seinen mündlichen Lernprozess im großen Maße behindern, weil sich ihm wenig Möglichkeiten eröffnen, die Fremdsprache zu üben und zu festigen.</p> |
| <p>3. Thema:</p> <p>Feststellen möglicher schulischer Einflussfaktoren* auf die <i>mündliche</i> Lernleistung der Kinder</p> <p>*Mögliche Einflussfaktoren können sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beziehung zum Lehrer • Klassenatmosphäre • Klassenzimmer • Sitzordnung • Unterrichtszeit • Unterrichtsmedien, etc | <p><i>„Wie wird die mündliche Lernleistung meines Kindes möglicherweise positiv oder negativ durch schulische Faktoren beeinflusst?“</i></p> | <p>Thema 3: Schulische Einflussfaktoren: Einfluss der Klassenatmosphäre auf Marcs Lernleistung</p> <p>Befund:</p> <p>Es herrscht eine wohlwollende und vertrauensvolle Atmosphäre in der Klasse. Die Kinder erhalten vielfältige Möglichkeiten, die Fremdsprache spielerisch auszuprobieren. Die Lehrerin setzt dabei auch unterschiedliche Medien ein (vgl. Protokoll 5). Marc zeigt keinerlei Anspannung, während er vor der Klasse ein englisches Gedicht präsentiert. Wenn ihm eine Vokabel fehlt, wird er von der Lehrerin und den Klassenkameraden unterstützt (vgl. Protokoll 5).</p> <p>Marc gibt selbst an, sich sehr wohl in der Klasse zu fühlen und mit seinen Klassenkameraden gut auszukommen. Seine Englischlehrerin hat er gern. Er spricht gerne Englisch, Reime und Songs mag er am liebsten (vgl. Interview 2, Zeile 5).</p> <p>Die Kinder können Präsentationen vor dem „Ernstfall“ vielfältig üben. Aufnahmegeräte wie Videokamera und Kassettenrekorder sind in der Klasse fester Bestandteil. Die Kinder sind es gewohnt mit diesen Medien zu arbeiten (vgl. Protokoll 6).</p> <p>Analyse:</p> <p>Die Klassenatmosphäre scheint Marc in seinem Lernprozess sehr zu unterstützen. Möglicherweise ist er es bereits gewohnt, vor der Klasse zu stehen und zu reden. Er hat keinerlei Angst, Fehler zu machen und scheint sehr motiviert zu sein, etwas vor der Klasse vortragen zu dürfen. Wir gehen davon aus, dass zur Zeit für Marc optimale Lernvoraussetzungen in der Klasse herrschen.</p> |

| Ziele | Fragestellung | Beispiel aus Lernerprofilen |
|--|--|---|
| <p>4. Thema: Feststellen der außerschulischen Einflussfaktoren* auf die <i>mündliche</i> Lernleistung der Kinder</p> <p>*Mögliche Faktoren können sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Persönliche Entwicklung ◆ Familien/Muttersprache, Erst-, Zweit-, Drittsprache usw. | <p><i>„Wie wird die mündliche Lernleistung meines Kindes möglicherweise positiv oder negativ durch außerschulische Faktoren beeinflusst?“</i></p> | <p>Thema 4: Möglicher persönlicher/familiärer Einfluss auf Karstens Leistung</p> <p>Befund: Karsten zeigt immer wieder erhebliche Schwierigkeiten bei der Aussprache von Wörtern wie.....(vgl. Beobachtungsbogen 2/3). Kleinere fremdsprachliche Einheiten, wie <i>chunks</i> und kürzere Sätze, sind sehr schlecht zu verstehen (vgl. Protokoll 2).</p> <p>Die Ausspracheschwierigkeiten erstrecken sich auch auf seine Muttersprache (Deutsch). Besonders Laute wie sch, s kann er nicht klar artikulieren (vgl. Protokoll 3).</p> <p>Analyse: Unseren ersten Test konnten wir kaum auswerten. Ein Besuch im Deutschunterricht und ein Gespräch mit der Deutschlehrerin zeigte uns, dass Karstens Ausspracheschwierigkeiten sich nicht allein auf die Fremdsprache reduzieren ließen. Karsten hat auch in seiner Muttersprache erhebliche Probleme mit der Aussprache der stimmlosen Laute. Karsten ist es anscheinend bewusst, dass er manche Wörter noch nicht richtig aussprechen kann. Der Versuch, Wörter richtig zu artikulieren hindert ihn aber zusätzlich in seinem Redefluss.</p> <p>Karsten wurde frühzeitig eingeschult und ist mit seinen knapp sechs Jahren der Jüngste in dieser ersten Klasse. Nach Elben, C. (2002), können Artikulationsschwierigkeiten bis in das Grundschulalter auftreten. Wir sind daher zuversichtlich, dass sich seine Artikulationsschwierigkeiten im Laufe seiner Entwicklung verbessern werden.</p> |
| <p>5. Thema: Kennenlernen von individuellen Lernstrategien, Lernvorlieben und Ausarbeiten von individuellen Unterstützungsmöglichkeiten für den weiteren Lernprozess</p> | <p>a. <i>„Wie kann ich mein Kind im Lernprozess individuell unterstützen?“</i> b. <i>„Welche Hilfestellungen oder Struktur braucht mein Kind, um im Lernprozess weiter fortzuschreiten?“</i></p> | <p>Befund: (...) Matthias' Aussprache konnte in den letzten drei Wochen verbessert werden (vgl. Beobachtungsbogen 1/5/6). Wir zeigten ihm beispielsweise die richtige Betonung des Wortes <i>elephant</i> durch Handbewegungen. Dabei forderten wir ihn auch auf, diese Handbewegung nachzuahmen (...).</p> <p>Analyse: Anscheinend benötigt Matthias Hilfestellungen, die ihm die Betonung oder Aussprache eines Wortes noch einmal besonders bewusst machen. Wir wählten dabei visuelle und taktile Hilfen und konnten ihn damit offenbar in seinem Lernprozess unterstützen.</p> <p>Matthias sprach auf diese Hilfestellungen sehr gut an.</p> |

3 Reflexion

3.1 Warum eine Reflexion?

Die Reflexion ist ein sehr wichtiger Teil Ihrer Arbeit. Sie erfüllt zwei Funktionen. Zum einen gibt sie Informationen über die Aussagekraft Ihres Lernerprofils, da sie zeigt, wie sorgfältig und kritisch Sie mit der Sammlung Ihrer Daten umgegangen sind. Zum anderen hilft sie Ihnen (und mir), sich darüber klar zu werden, was Sie während des Semesters gelernt haben. Schreiben Sie Ihre Reflexion daher sehr sorgfältig.

3.2 Was erwartet mich?

Sie schreiben die Reflexion erst, wenn Sie Ihr Lernerprofil fertiggestellt haben. Es ist jedoch ratsam, sich bereits während Ihrer Arbeit am Lernerprofil Notizen anzufertigen, s.u. Die Länge sollte etwa 5-7 Seiten betragen. Schreiben Sie die Reflexion allein und nicht, wie das Lernerprofil, gemeinsam in der Gruppe. Achten Sie hierbei auf die drei folgenden Bereiche:

- Reflektieren Sie über den eigenen Lernzuwachs im Hinblick auf Ihre berufliche Entwicklung.
- Reflektieren Sie über die Arbeit mit den Kindern.
- Reflektieren Sie über die Arbeit im Team.

In der folgenden Tabelle werden die drei Bereiche noch einmal genauer beschrieben:

| Aufgabe | Beispiele aus Reflexionen |
|---|--|
| <p>1. Reflektieren Sie über den eigenen Lernzuwachs im Hinblick auf Ihre berufliche Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie, was Sie zu Beginn des Seminars bezüglich der Einschätzung der <i>mündlichen</i> Sprachleistung der Kindern bereits wussten, welche Einstellungen Sie hatten oder mit welchen Vorkenntnissen Sie in das Seminar gekommen sind. • Beschreiben Sie, wie sich Kenntnisse und Einstellungen im Laufe des Semesters möglicherweise bezüglich der Einschätzung der <i>mündlichen</i> Sprachkompetenz verändert haben, was Sie erstaunt hat, womit Sie gerechnet haben, was gut geklappt hat, was schlecht gelaufen ist, womit Sie zufrieden waren, was Sie enttäuscht hat. • Beschreiben Sie, inwiefern die Inhalte des Seminars Sie in Ihrem Lernprozess unterstützt haben und welche im Bezug auf ihre Schulpraxis besonders hilfreich und wichtig waren und was Ihnen nicht weiter geholfen hat. • Beschreiben Sie, was Sie aus Ihrem schulpraktischen Bereich gelernt haben, wie Sie Ihr Wissen in der Praxis anwenden konnten, was Sie durch die Erfahrung lernen konnten, wo Sie noch weiteren Lernbedarf sehen. <p><i>a Was habe ich in dem Seminar konkret gelernt?</i></p> | <p>„Zu Beginn des Seminars war ich der Meinung, dass die Beobachtung von Schülern durch die Lehrkraft ohnehin stattfindet und demnach einige der spezifischen Informationsbeschaffungsmaßnahmen, die wir nutzten, überflüssig seien. Meine Meinung änderte ich aber während der Durchführung des Projekts...“</p> <p>„Ich erinnere mich an ein Interview, welches ich sehr genau und mit viel Zeitaufwand erdacht und erstellt hatte. Ich hatte mich sehr genau an die Angaben, die ich im Seminar erhalten hatte, gehalten und war mir sicher, dass daher alles gut laufen müsste. Bei der Durchführung war ich dann aber sehr enttäuscht, da meine Interviewpartnerin die gestellten Fragen nur sehr kurz und knapp beantwortete. Ich hatte mir einfach mehr erhofft nach diesem enormen Aufwand. Ich denke, dass das Wissen allein darüber, wie man Fragen formuliert, im Ernstfall nicht ausreicht. Es bedarf auch viel Erfahrung und Übung, damit man der Situation entsprechend reagieren kann, dies ist mir anscheinend noch nicht gelungen.“</p> <p>„Das Testen meines Kindes ist mir sehr schwer gefallen. Unsere Aufgabe sollte die Kinder nicht überfordern. Daher hatten wir uns für eine Aufgabe entschieden, die nur sehr kurze, kleine Sprachsequenzen von den Kindern forderte. In der Testphase erwies sich aber genau dies als unbrauchbar, denn sie ermöglichte den Kindern zu wenig Spielraum, um ihre Sprachkompetenz zeigen zu können. Aufgaben müssen so konzipiert sein, dass Kin-</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>b Was habe ich in der Schulpraxis konkret gelernt?</i></p> | <p>der, die noch nicht viel sagen können, ein nötiges Gerüst erhalten, an dem sie sich orientieren können. Gute Kinder sollten aber gleichzeitig die Möglichkeit haben viel zu reden, um zeigen zu können, wie hoch ihre Sprachkompetenz bereits ist. Im Nachhinein würde ich eine solche Aufgabe nicht wieder wählen und bei der Auswahl der Aufgabe sorgfältiger vorgehen.“</p> |
| <p>2. Reflektieren Sie über die Arbeit mit den Kindern</p> <ul style="list-style-type: none"> Beschreiben Sie, für wie aussagekräftig Sie selbst Ihr Lernerprofil halten. Sagen Sie, was Sie getan haben, um mit Ihrer Einschätzung den Kindern möglichst gerecht zu werden und um Fehler zu minimieren. Begründen Sie die Wahl Ihrer Aufgaben und Bewertungskriterien, Ihrer Interviewfragen und Beobachtungskriterien. <p><i>a) „Inwieweit werde ich den Kindern mit meiner Einschätzung tatsächlich gerecht?“</i></p> <p><i>b) „Was habe ich getan, um einen möglichst hohen Grad an Fairness zu erreichen?“</i></p> | <p>„Mich frustrierte die Tatsache, keine harten Fakten zu haben. So kam es mir jedenfalls oft vor. Ich zweifelte an meiner Gabe, objektiv beobachten zu können und dies ist für mich nach wie vor ein Problem bei Lernerprofilen. Schon nach zwei Wochen hatte ich beispielsweise ein bestimmtes Bild der Schülerin. Es war sehr schwer, dann noch objektiv zu beobachten. Zu sehr schien mir dann der Blick getrübt von dem Eindruck, den ich bis dahin vermittelt bekam.“</p> <p>„Wir wählten für unsere Testaufgabe eine Bildbeschreibung. Die Beschreibung der Familienmitglieder passte zum derzeitigen Thema in der Klasse und ermöglichte den Kindern, etwas von sich selbst zu erzählen, was wiederum zur natürlichen Kommunikationssituation führte, die die Kinder als sehr motivierend empfanden.“</p> |
| <p>3. Reflektieren Sie über die Arbeit im Team</p> <ul style="list-style-type: none"> Beschreiben Sie die Zusammenarbeit mit Ihrer Gruppe. Berichten Sie über fachliche Übereinstimmungen oder Diskrepanzen. <p><i>„Wie hat unsere Gruppenarbeit dazu beigetragen, ein Höchstmaß an Fairness zu erreichen?“</i></p> | <p>„Die Arbeit im Team hat mich in erster Linie bestärkt: Schon sehr bald merkte ich, dass meine Kommilitonen Ähnliches beobachteten, und ich konnte die Sorge überwinden, das alles nur auf meine ganz persönliche Wahrnehmung rückführbar wäre.“</p> <p>„Die Analyse der Beobachtungen entfachte in meiner Gruppe häufig Diskussionen. Im Nachhinein kann ich sagen, dass ich etwas dabei lernen konnte, da ich auf bestimmte Zusammenhänge allein nicht gekommen wäre. Trotzdem fand ich es manchmal sehr anstrengend. Ein Beispiel: Meine Kommilitonin hielt Julia, unser Profilkind, für massiv unterfordert. Ich konnte ihre Meinung nicht teilen und sah Julias Unaufmerksamkeit hauptsächlich in Konzentrationsschwäche und einer allgemeinen Antriebslosigkeit begründet.“</p> |

Die Reflexion geben Sie nur bei der Seminarleiterin ab. Die Fachlehrerin erhält kein Exemplar.

3.3 Was ist das Ergebnis des Seminars?

Das Ergebnis des Seminars ist ein **Lernerprofil von zwei Kindern, das Sie gemeinsam mit Ihren Kommilitonen erstellen** und eine **Reflexion** über Ihren Arbeitsprozess.

4 Was erwartet mich im Seminar?

4.1 Organisation

4.1.1 Seminarsitzungen

Wie Sie den Informationen in StudIP. schon entnehmen konnten, ist das Seminar in zwei Blöcke aufgeteilt. Im ersten Block, am Anfang des Semesters, erhalten Sie in Form einer Kompaktphase Informationen zur Beobachtung, Befragung und zum Testen von Kindern.

Der zweite Block des Seminars findet in zweistündigen Sitzungen vierzehntägig statt. Diese Sitzungen werden dazu genutzt, Ergebnisse und Erfahrungen Ihrer Gruppen vorzustellen, mit anderen auszutauschen und zu diskutieren. Jede Gruppe erhält einen Termin, an dem sie ihre Ergebnisse vorstellen kann. Da das Seminar sehr viele Teilnehmer hat, müssen die Präsentationen schon bald nach Semesteranfang beginnen. Bitte fangen Sie daher so früh wie möglich mit Ihren Untersuchungen an. Neben der Vorstellung und Besprechung der Präsentationen werden zusätzlich weitere Informationen für die Arbeit in der Schulpraxis gegeben.

In den veranstaltungsfreien Wochen (ebenfalls alle vierzehn Tage, versetzt) finden „Coaching Hours“ statt. Hier können Sie eine persönliche Beratung in Anspruch nehmen. Die Seminarleiterin kann Ihnen beispielsweise bei der Wahl von geeigneten Diagnoseaufgaben oder Diagnosekriterien helfen. Sobald Sie wissen, wann Sie Ihre Tests in der Schule durchführen wollen, tragen Sie sich in einer Liste für die „Coaching Hours“ ein.

4.1.2 Schulpraxis

Im Vorfeld wurden Sie bereits gebeten, eine Schule zu finden und Gruppen zu bilden. Um nun das Lernerprofil schreiben zu können, begleiten Sie in den nächsten Wochen, gemeinsam mit Ihren beiden Kommilitonen, zwei Kinder in deren Englischklassen. Bei der Auswahl der Kinder ist es empfehlenswert, sich von der Fachlehrerin beraten zu lassen. Wählen Sie zwei Kinder, die sehr unterschiedlich sind, eventuell sogar gegensätzlich. Bitten Sie die Lehrerin, Ihnen nicht Kinder zu geben, die beispielsweise krankheitsbedingt viel fehlen.

Der Besuch der Schule muss selbständig organisiert werden und erstreckt sich über den Zeitraum des Semesters. Es ist wichtig, dass Sie und Ihre Gruppe regelmäßig und gemeinsam die Kinder in der Schule besuchen. Neben dem Besuch der Englischstunden hat es sich auch als sehr informativ herausgestellt, die Beobachtung auf andere Lernsituationen (andere Fächer, Schulhof usw.) auszuweiten.

Tagebuch

Ein wichtiges Werkzeug, um die Reflexion am Ende des Semesters schreiben zu können, ist das Führen eines Tagebuchs. Hier dokumentieren Sie Ihre persönlichen Eindrücke und Entdeckungen. Das Tagebuch wird in Form eines Forums in STUD.IP angelegt. Die Seminarleiterin wird das Forum durch themenbezogene Fragestellungen nach jeder Seminarsitzung, d.h. alle zwei Wochen, anregen. Bitte beteiligen Sie sich rege an diesem Forum, die Beiträge können kurz und prägnant sein. Die Beiträge müssen spätestens ein Tag vor der nächsten Sitzung (Mittwoch Abend) eingegangen sein.

4.2 Datensammlung

Um die Sprachkompetenz des Kindes und beeinflussende Faktoren der Lernleistung im Englischunterricht zu ermitteln, können, wie bereits erwähnt, unterschiedliche diagnostische Verfahren genutzt werden. Wir beschränken uns in diesem Seminar auf drei Methoden. Sie erhalten durch Beobachten, Testen und Befragen von Dritten jeweils eine Außenperspektive. Die Befragung des Kindes selbst eröffnet ihnen Einblicke in dessen Innenperspektive. Das Zusammenführen und Vergleichen verschiedener Perspektiven führt zur Triangulation.

| 1.) Beobachten | 2.) Befragen | 3.) Testen |
|---|---|---|
| Sie dokumentieren <ul style="list-style-type: none"> ♦ Schülerverhalten während der Unterrichtsstunde (die von der Fachkraft/den Kommilitonen gehalten wird), besonders hinsichtlich der mündlichen Beteiligung und Fähigkeit ♦ Schülerverhalten außerhalb der Unterrichtsstunde (in der Hofpause usw.) | Sie befragen das Kind über <ul style="list-style-type: none"> ♦ die vorangegangenen Stunden (Spiegeln) ♦ Einflussfaktoren der Lernleistung - wie beispielsweise häusliches Umfeld, Interesse usw. (Interview) | Sie <ul style="list-style-type: none"> • planen und führen einen Test zur Überprüfung im mündlichen Bereich durch • können in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin weitere Tests planen und auswerten |
| | Innenperspektive | Außenperspektive |
| | Sie befragen zusätzlich <ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Fachlehrer • Mitschüler | |
| Außenperspektive | Außenperspektive | |
| Triangulation | | |

4.2.1 Beobachten

Warum beobachten? Beobachtungen können zu begründeten und objektivierbaren Aussagen zum Lern- und Arbeitsverhalten eines Schülers führen. Im Vergleich zu Testsituationen bieten sie die Möglichkeit, das Kind in natürlichen Situationen während der Spiel- oder Unterrichtssituation kennen zu lernen. Die kontinuierliche Beobachtung im Unterricht ist eine wesentliche Voraussetzung, um gesicherte Aussagen über das Schülerverhalten zu bekommen. Dabei geben nicht nur Einzelsituationen, sondern auch Gruppensituationen wertvolle Hinweise beispielsweise auf den sozial-emotionalen Bereich des betreffenden Kindes (vgl. Ledl 2003: 15).

Was beobachten? Sie werden merken, dass bei der Beobachtung eine Fülle von Eindrücken auf Sie einströmt. Versuchen Sie, Ihr eigentliches Beobachtungsziel (*mündliche Sprachkompetenz*) nicht aus den Augen zu verlieren.

Verfahren: „Die Beobachtung von Schülern vollzieht sich in der Regel als teilnehmende Beobachtung, bei der der Lehrer die Doppelfunktion von Beobachter und Interaktionspartner innehat“ (Ledl 2003: 15). Ihre Rolle als Beobachter ist hier aber eine einfachere - Sie werden kaum in die Situation kommen, beides, Beobachtung und Unterricht, gleichzeitig meistern zu müssen.

Die meisten Beobachtungen, die eine Lehrkraft während des Unterrichts macht, sind unsystematisch und führen nur zu einem vagen Bild von dem, wie ein Schüler ist und was er kann. Verbleibt die Beobachtung auf diesem Niveau, ist die Gefahr groß, dass sich Fehler einschleichen und relevante Aspekte nicht erkannt werden. Für die Erstellung eines Lernerprofils ist die unsystematische Beobachtung zu wenig aussagekräftig. Auch soll die Beobachtung den Status des „persönlichen Eindrucks“ verlieren und einen höheren Grad an Objektivität erhalten. Um dies zu erreichen, muss die Beobachtung systematisiert werden. Hierfür eignet sich entweder die Methode der Protokollführung oder der Einsatz von Beobachtungsbögen. Beide Beobachtungsverfahren werde ich hier kurz vorstellen.

Beobachtungsprotokoll

Das Schreiben von kurzen Beobachtungsprotokollen (ca. 10 Minuten) bietet eine Möglichkeit zur detaillierten Dokumentation, ohne bereits einen bestimmten Focus festzulegen, dieser kommt erst später in der Analyse wieder zum Tragen. Hier wird alles beschrieben, was das Kind im Rahmen dieses Zeitfensters getan hat. Beispiel eines Beobachtungsprotokolls:

| | | | |
|---|---|------------------------------|---------------------------|
| Unterricht: Englisch, Freiarbeit | | Datum: 25.06.07 | Beobachtungsdauer: 11 min |
| Kind: Johannes Holzner | | Unterrichtsstunde: 2. Stunde | Klasse 4 |
| Zeit | Verhaltensweisen, Situationen, Ereignisse in Form der Beschreibung | | |
| | Die Kindern hatten die Aufgabe, einen kurzen Lesetext noch einmal zu üben, um Betonung und Aussprache zu festigen und für eine „Vorleserunde“ vorzubereiten. | | |
| 00:00 | Johannes sitzt vor dem offenen Buch und schaut aus dem Fenster. Er stützt sich mit den Ellenbogen auf die Kante des Buches. | | |
| 08:48 | Das Buch fällt herunter. Er klettert unter den Tisch, um es aufzuheben. | | |
| 08:48 | Die Lehrerin ermahnt ihn. | | |
| 08:49 | Johannes legt seinen Kopf auf die Tischplatte und schiebt das Buch über die Tischplatte hin und her. | | |
| 08: 52 | Johannes stößt seine Tischnachbarin, Maria, mit der Kante des Buches an. Maria läuft zur Lehrerin und beschwert sich. | | |
| 8:53 | Die Lehrerin kommt zum Tisch, setzt sich zu Johannes und ermuntert ihn, den Text zu lesen. Johannes liest jetzt selbständig. Nach mehrmaligem Wiederholen kann er den ersten Absatz flüssig und fehlerfrei vorlesen. Er ist das erste Mal konzentriert. | | |
| 08:56 | Die Lehrerin lobt ihn und gibt ihm die Aufgabe, den nächsten Absatz zu üben. | | |
| 08:56 | Die Lehrerin wird an einen anderen Tisch gerufen. | | |
| 08:57 | Johannes liest nicht weiter, sondern schaut ihr nach. | | |
| 08:58 | Johannes wartet eine Weile, dann legt er seinen Kopf auf den Arm und schiebt das Buch auf dem Tisch hin und her. | | |
| Kurzzusammenfassung und vorläufige Auswertung: | | | |
| Johannes hatte bei der Leseaufgabe Schwierigkeiten, selbständig und allein konzentriert zu arbeiten. Er benötigte hier die Vorstrukturierung und Kontrolle von außen, um Handlungen gewissenhaft auszuführen. | | | |

Beschreibende Dokumentation im Beobachtungsprotokoll

Die Beschreibung von Beobachtungen darf niemals wertend oder interpretierend stattfinden.

Beispiel:

falsch: „Johannes ist ein auffallend schüchternes Kind“

richtig:

„In der Gruppe schaut Johannes den anderen Gruppenmitgliedern interessiert zu, bringt sich in das Gespräch aber nicht von sich aus ein.“

„Als Johannes vor die Klasse gerufen wird, ist sein Kopf hochrot. Er steht unruhig und hält das Gesicht tief über das Arbeitsblatt gebeugt. Johannes verspricht sich mehrmals und beginnt den Satz dreimal wieder von vorn. In der vorhergehenden Übungsphase konnte er den Text flüssig aufsagen.“

Bei der *Dokumentation* der Beobachtung führt der Weg über die *Beschreibung* von konkreten, beobachtbaren Verhaltensweisen, die Eigenschaften und Verhaltensmuster des Kindes signalisieren. Der Beobachter gibt hierbei nachvollziehenden Lesern Aufschluss über sein Verständnis dieser beobachteten Eigenschaften und Verhaltensmuster.

Ausschnitt einer zusammenfassenden Analyse aus mehreren Beobachtungsprotokollen zum gleichen Kind:

Wir konnten erkennen, dass sich Johannes mitziehen lässt, wenn er von den Kindern oder der Lehrerin aufgefordert wurde, etwas zu sagen (vgl. Protokolle 1,5,7).

Nach unserer Einschätzung lässt Johannes kaum eigene Motivation im Englischunterricht erkennen (vgl. Protokolle 1/4/7), seine Motivation erscheint aber außengesteuert und durch Anerkennung seiner Aktivitäten leicht entfachbar.



Zur Arbeit in Ihrer Gruppe: Bitte überprüfen Sie die Übereinstimmung Ihrer Notizen mit den Beobachtungen in Ihrer Gruppe und versuchen Sie, dadurch ein Höchstmaß an Objektivität zu gewinnen.

Sie erleichtern sich die Arbeit mit den Beobachtungsprotokollen, wenn Sie im Vorfeld mit der Fachlehrerin abklären, was diese geplant hat und was ihre Stundenziele sind. Sprechen Sie mit ihr konkret ab, für welchen Stundenabschnitt sich ein Beobachtungsprotokoll eignen würde. Sagen Sie ihr, dass besonders Unterrichtsphasen, in denen die Kinder ihre mündliche Sprachkompetenz üben, für Sie interessant sind.

Beobachtungsbogen

Bei der Anwendung von Beobachtungsbögen können ganz bestimmte Beobachtungsschwerpunkte gesetzt werden. Der Einsatz von Beobachtungsbögen gestaltet sich weniger aufwändig als das Schreiben von Beobachtungsprotokollen. Hier kann der Beobachter sehr genau bestimmte Merkmale verfolgen und vergleichsweise zeitsparend dokumentieren.

Damit Sie Ihre Beobachtungsbögen wirkungsvoll einsetzen können, müssen Sie im Vorfeld die Ziele Ihrer Beobachtung festlegen und dann die Beobachtungskriterien sehr sorgfältig auswählen. Zusätzlich sollten Sie bedenken, dass die Bögen für den Einsatz während des Unterrichts leicht handhabbar und übersichtlich gestaltet sein müssen, damit Sie im „Unterrichtstrubel“ nicht den Überblick verlieren.

Um der Gefahr entgegenzuwirken, einzelne Momentaufnahmen zu verallgemeinern, muss darauf geachtet werden, dass bestimmte Kriterien über einen längeren Zeitraum hinweg mehrmals wiederholt beobachtet werden. Sehr gut lässt sich dies an dem Beispiel von Köck (s.u.) erkennen.

| Beobachtungsbogen von Köck²⁸³ | | | | | | | | | | Beobachtungsbogen erstellt von Studierenden im SS 07 | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Erhebungen zum Arbeitsverhalten <i>Erhebungen zum Arbeitsverhalten</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Name: | | | | | | | | | | Datum: | | | | | | | | | |
| Verhaltenskomponenten | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arbeits- bereit- schaft | Hohe AB | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Neutrale/abwertende AB | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Geringe AB | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Eingestellte AB | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ausdauer | Bis zum Ende durchgehalten | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bis zur Hälfte durchgehalten | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Vor der Hälfte abgebrochen | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mit Aufforderung durchgehalten | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Konzentration | Aufgabenfixiert | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | gelegentlich ablenkbar | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | sehr leicht ablenkbar | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | völlig unkonzentriert | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arbeits-tempo | Überdurchschnittlich schnell | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Durchschnittlich | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Langsam | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Extrem langsam | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arbeits-aus-führung | Sorgfältig | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Befriedigend | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mit Formmängeln | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mit erheblichen Formmängeln | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arbeits-ergebnis | Fehlerfrei | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kleiner Korrekturen bedürftig | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sehr fehlerhaft | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | An der Aufgabe vorbei | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Selbst-ständig-keit | Arbeit allein | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mit mehreren Anstößen | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Gemeinsam mit dem Erz.-Lehrer | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Nur mit Fremdhilfe | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---|--|
| <p>Performance/Attitude:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Participation <ul style="list-style-type: none"> ○ Always ○ Frequently ○ Never ◆ Behaviour: <ul style="list-style-type: none"> ○ Attentive ○ Restless ○ Conspicuous <p>Speech:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Sentence Structure <ul style="list-style-type: none"> ○ One word sentences ○ 2-3 word sentences ○ Longer sentences ◆ Syntax <ul style="list-style-type: none"> ○ Main clauses only ○ Using conjunctions ○ Using subordinate clauses ◆ Structures: <ul style="list-style-type: none"> ○ Uses given phrases ○ Uses own phrases ○ Uses both ◆ Joy in speaking <ul style="list-style-type: none"> ○ Yes ○ No ◆ Willingness to speak to teachers <ul style="list-style-type: none"> ○ Yes ○ No ◆ Willingness to speak to pupils <ul style="list-style-type: none"> ○ Yes ○ No | |
|---|--|


283 Köck (2004: 64)

Sowohl Köck als auch die Studierenden arbeiten mit unterschiedlichen Niveaustufen. Werden Niveaustufen für eine allgemeine Beobachtung angewandt, müssen sie genauer beschrieben werden.

Wählen Sie bei Ihrem Bogen niemals mehr als 4 Niveaustufen, ansonsten wird der Bogen zu unübersichtlich. Auch sollten Sie die Bereiche, auf die Sie während einer Stunde achten möchten, einschränken. Versuchen Sie, sich zunächst auf höchstens vier zu konzentrieren, um sich bei der Beobachtung nicht selbst zu überfordern,

Manchmal erscheint es notwendig, das beobachtete Ereignis noch einmal genauer zu beschreiben. Für diesen Fall ist es gut, auf dem Beobachtungsbogen noch eine freie Fläche für „*Kommentar*“ einzurichten. Hier können auch unerwartete, aber erfassenswerte Beobachtungen festgehalten werden.

Nicht immer führt der Einsatz dieser Bögen zu den gewünschten Informationen. Ihre Verwendung ist sehr abhängig von der jeweiligen Fragestellung. Es gibt Bereiche, die sich besser über Beobachtungsprotokolle erschließen lassen.

 *Zeigen sich Schwierigkeiten in der Handhabung der erstellten Beobachtungsbögen, können Sie diese im Laufe des Forschungsprozesses verändern und für die Beobachtungssituation optimieren.*

Die allgemeine Problematik der Beobachtung sowohl mit Beobachtungsbögen als auch mit -protokollen besteht darin, dass der Beobachtungsvorgang störanfällig ist. Die jeweiligen Umstände der Beobachtungssituation, die Auswahl der Kriterien sowie das Wahrnehmungsvermögen und der Wahrnehmungszustand des Beobachters können Fehlerquellen bergen. Dessen muss sich der Beobachter bewusst sein und versuchen, solche Fehlerquellen so gering wie möglich zu halten. „Die Güte von Beobachtungen steht und fällt mit der Bereitschaft des Beobachters zur ständigen Bearbeitung und Kontrolle seines Beobachterverhaltens“ (Köck 2004: 54).

Beispiel für mögliche Beobachtungsbereiche (Mindt 20007: 131):

Ausdrucksvermögen

- Umfang des Wortschatzes
 - nur die jeweilige Lektion umfassend
 - Wortschatz früherer Lektionen und weiterer Lernprozesse
- Satzlänge
 - Einwortsätze
 - Zwei- oder Dreiwortsätze
 - Längere Sätze
- Umfang der grammatischen Strukturen
 - Beschränkung auf wenige wiederholte Strukturen
 - Variation und Vielfalt der Verwendung von Strukturen
 - Übertragung gelernter Strukturen auf neue Anwendungsbereiche
- Syntax
 - Ausschließlicher Gebrauch von Hauptsätzen
 - Zusammenfügung von Hauptsätzen durch Konjunktionen wie *and*, *but*
 - Erweiterung von Hauptsätzen durch Nebensätze (z. B. *she is happy when she plays the guitar*)

Sprachliche Kreativität

- Erweiterung von Aussagen
- Veränderung und Abwandlung von Aussagen
- Übernahme anderer sprachlicher Rollen

Interesse an der Sprache und ihrer Kultur

- Eigeninteresse an der Sprache
- Interesse an der Sprache im Zusammenhang mit externer Motivation (Reisen, Personen im eigenen Umfeld etc.)
- Eigeninteresse an der Kultur (Lieder, Filme, Personen, Geografie, Institutionen etc.)
- Interesse an der Kultur im Zusammenhang mit Vorbildern oder externer Motivation (Personen, Unterhaltungskultur, Geschichte, Politik etc.)

Art der Beteiligung am Unterricht

- Art und Umfang der Mitarbeit
- Kooperationsbereitschaft
- Bereitschaft zum Sprechen
- Bereitschaft, als Dialogpartner zu fungieren

4.2.2 Befragen

Warum befragen? Während bei der Beobachtung Ihre Perspektive im Vordergrund steht, steht bei der Befragung die Perspektive des Kindes im Vordergrund. Sie erhalten also einen Einblick in dessen Einstellungen, Erfahrungen und Wahrnehmung; also in Bereiche, die häufig schwierig oder überhaupt nicht allein über die Beobachtung zu klären sind.

Verfahren: Es gibt viele unterschiedliche Verfahren, um mehr Informationen über die Innenperspektive einer anderen Person zu erhalten. Wir konzentrieren uns aber ausschließlich auf zwei Formen der Befragung:

„Spiegeln“

Im spiegelnden Verfahren können Sie beispielsweise nach einer beobachteten Unterrichtsstunde Ihr Kind zu bestimmten Handlungen oder zu konkret beobachteten Situationen befragen. Das Kind hat dabei die Möglichkeit, Ihnen seine Ansichten oder Erlebnisse mitzuteilen. Diese Rückmeldung hilft Ihnen, Ihre vorherige Beobachtung selbst genauer zu überprüfen. Sie können also Ihre Perspektive mit der des Kindes vergleichen. Neben dieser Überprüfung bietet das Gespräch aber auch noch zusätzliche Einblicke in die Gedankenwelt des Kindes und hilft Ihnen so, es besser zu verstehen.

z.B.:

„Vorhin in der Englischstunde, da hatte ich gesehen, dass du mit der Aufgabe nicht angefangen hast und lange aus dem Fenster geschaut hast. Kannst du mir erzählen, was du da gedacht hast?“

Interview

Neben der Befragung zu ganz konkreten Situationen kann eine allgemeine Befragung des Kindes ebenfalls wertvolle Informationen zum Fremdsprachenerwerb bieten. Fragen, die ergründen, was das Kind in seinem Lernprozess fördert oder hemmt, tragen zu einem ganzheitlichen Bild der Lernleistung des Kindes bei.

Mögliche Fragestellungen wären:

- ♦ Welche Lernvorlieben hat das Kind? Welche Aufgaben macht es am liebsten (Rollenspiel usw.)? Wie lernt es am liebsten (in Partnerarbeit usw. - hier lassen sich auch Tendenzen von Lerntypen ausmachen)?
- ♦ Wie wird gelernt, wo wird gelernt, was wird gelernt (allein, mit Betreuung, in der Schule, zu Hause)?
- ♦ Welche Strategien wendet das Kind an, um sich z.B. Texte zu merken?
- ♦ Wie groß ist die Motivation, Englisch zu lernen, erscheint sie eher außengesteuert oder liegt tatsächliches Interesse und Spaß an Sprachen vor?
- ♦ Welche Lernumstände umgeben das Kind. Sprechen die Eltern selbst Englisch? Ist Englisch bereits die zweite Fremdsprache usw.?
- ♦ Was ist die Familiensprache?

Die Befragung von Kindern ist nicht ganz einfach. Sie erfordert viel Geschick und Einfühlungsvermögen. Je jünger die Kinder, um so mehr ist eine Einführung darüber, wie ein Interview funktioniert, notwendig. Kleine Kinder wissen nicht, warum der Interviewpartner die Fragen stellt, da sie häufig davon ausgehen, dass der Erwachsene die Antworten auf seine Fragen selbst schon kennen müsste.

Es ist wichtig, dass das Sprachniveau dem Alter der Kinder angepasst ist und dass Fremdwörter oder komplexe Satzstellungen vermieden werden. Die richtige Balance von offenen und geschlossenen Fragen soll dazu führen, dass das Kind mehr und mehr Verantwortung für das Gespräch übernehmen kann und beginnt, von selbst zu erzählen.

Ein Interviewgespräch darf nicht zu lang sein. Die Situation und Atmosphäre, in der die Befragung durchgeführt wird, ist sehr wichtig. Manchmal ist es sogar sinnvoll, während der Befragung das Kind spielen oder malen zu lassen. Dieselbe Augenhöhe ist wichtig: Möchten Sie das Kind als gleichberechtigten Gesprächspartner annehmen, dürfen Sie nicht über ihm stehen.

Ein positiver Abschluss, in dem sich der Interviewer für die Gesprächsbereitschaft bedankt, entlässt das Kind mit einem guten Gefühl und veranlasst es, auch das nächste Mal zu kooperieren. Bedenken Sie, dass ein Interview zuweilen sehr anstrengend für das Kind sein kann. Daher ist es sinnvoll, Interviews vor Pausen oder Sportstunden anzusetzen, damit sich das Kind anschließend erholen kann.

Wie die Beobachtung unterliegt auch die Befragung verschiedenen Fehlerquellen.

So ist das Interview, die Auswahl der Fragen und ihre Auswertung immer durch den Interviewer beeinflusst, da er selbst bestimmte Schwerpunkte setzt, das Interview in bestimmte Richtungen lenkt und es nach bestimmten Kriterien auswertet, die er selbst gesetzt hat.

Aber auch auf der Seiten des Befragten können Fehler auftreten. Ein häufiger Fehler bei der Befragung von Kindern ist beispielsweise der, dass viele Kinder ihren Gesprächspartner nicht enttäuschen wollen. Sie antworten daher häufig das, von dem sie meinen, dass es der Interviewpartner gerne hören möchte. Wenn Sie sich beispielsweise Ihrem Kind als begeisterte Englischstudentin vorstellen und nach einer Englischstunde fragen, ob es Englisch auch mag, ist durchaus die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es „Ja“ sagt, auch wenn es eigentlich mit dem Fach wenig anfangen kann.



Überlegen Sie sich mal, wie Sie einen solchen möglichen Fehler durch die Art Ihrer Fragestellung umgehen könnten.

4.2.3 Testen

Warum testen? Der Lehrende kann aus den Ergebnissen des Tests Schlussfolgerungen für den nachfolgenden Unterricht ziehen, beispielsweise wenn er merkt, dass die Kinder noch mehr Übung in einem bestimmten Bereich brauchen. Testen führt also durch ständige Überprüfung dazu, eine Verbesserung des Unterrichtserfolgs herbeizuführen. Die Ergebnisse eines Tests lassen aber auch Schlussfolgerungen zur Einschätzung der einzelnen Kinder zu. Beispielsweise braucht Sofie jetzt neue interessante Anregungen, während Kevin den Stoff der letzten Wochen noch festigen sollte. Mit dieser individuellen Einschätzung hängt auch der dritte wichtige Bereich des Testens zusammen: Sie können die gewonnenen Informationen dazu nutzen, den Kindern und den Eltern eine Rückmeldung darüber zu geben, wie die Lernfortschritte sind und welche Schritte als nächstes sinnvoll wären (vgl., Mindt 2007:13).

Am Ende der dritten und vierten Klasse sind Sie zudem verpflichtet, die Kinder im Fach Englisch zu benoten. Diese Benotung muss auf einer nachvollziehbaren Grundlage beruhen.

Verfahren: Im Englischunterricht der Grundschule wird schwerpunktmäßig die Fähigkeit, die Fremdsprache zu hören und zu sprechen getestet und nicht die Fähigkeit, sie zu schreiben. Besonders das Testen des Sprechens ist für die Lehrkraft die schwierigste und aufwändigste Form und die Gefahr ist groß, dass gerade dieser Bereich aus organisatorischen Gründen vernachlässigt wird.

Die Auswahl der Bewertungskriterien ist abhängig von den Kompetenzen, die die Kinder in den vorhergehenden Unterrichtsphasen erwerben sollten. Zur Übung dieser Kompetenzen wurde im Vorfeld häufig eine bestimmte Aufgabe, z.B. *Talking about Monsters*, gewählt. Mit Hilfe dieser Aufgabe und ihrer Vor- (pre-task) und Nachbereitung (post-task), konnten die Kinder bestimmte sprachliche Aspekte üben und so bestimmte Kompetenzen erwerben oder festigen. Daher steht die Auswahl der Bewertungskriterien oft in enger Verknüpfung mit der Auswahl einer geeigneten Aufgabe.

Bei der Einschätzung der mündlichen Leistung in der Grundschule kommt der richtigen Aussprache eine besondere Bedeutung zu. Andere Kriterien können beispielsweise Wortschatz, Sprachfluss oder Satzstruktur/Grammatik sein. Neben unterschiedlichen sprachsprachspezifischen Kriterien sollten auch Anstrengungsbereitschaft, Mitteilungswille oder kommunikative Strategien in Betracht gezogen werden.

Die Auswahl der richtigen Testaufgabe und geeigneter Testkriterien ist eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Erhebung der Sprachkompetenz. Ihre Kinder müssen bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabe eine tatsächliche Motivation verspüren, sich mitzuteilen. Dies geschieht in erster Linie auf der Beziehungsebene, d.h. sie wollen *jemandem* etwas mitteilen, und in zweiter Linie auf der inhaltlichen Ebene, d.h. sie wollen *etwas* jemandem mitteilen. Es muss also ein möglichst authentischer Grund für Kommunikation vorhanden sein. Darüber hinaus sollte die Testsituation von Kindern als eine möglichst natürliche Unterrichtssituation erlebt werden, die den gewohnten Alltagsritualen folgt und in ein Thema eingebunden ist.

Damit Sie sich in der Rolle der Lehrkraft während der Testphase auf einzelne Kinder konzentrieren können, muss die Klasse so organisiert sein, dass alle Kinder beschäftigt sind und weder Sie noch das getestete Kind gestört werden. Eine mögliche Organisationsform für das Testen der mündlichen Sprachkompetenz ist die Arbeit in Gruppen. Das Kind, das Sie testen möchten, beobachten Sie während dieses Gruppenprozesses. Eine andere Möglichkeit ist die Beobachtung von Präsentationen. Ihr Kind, wie auch die anderen Kinder in der Klasse, präsentiert seine Ergebnisse seinen Klassenkameraden. Hierbei können Sie diese Präsentation bewerten.

Es kann natürlich nur das getestet werden, was Sie vorher in ähnlicher Form ausgiebig mit den Kindern geübt haben. Dennoch sollte eine Aufgabe durch den Reiz des Neuen nicht eintönig und langweilig werden.

| Beispiel aus einem Lernerprofil SS 07 | Beispiel von Günter Gerngross²⁸⁴ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----|---------|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|---|
| <p style="text-align: center;">Assessment</p> <p>Activity: Oral presentation of a picture story Topic: Picture Story Class: 6 Date: June 20th, 2007</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 5px;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;"></th> <th style="width: 10%;">Jan</th> <th style="width: 10%;">Tim</th> <th style="width: 50%;">Comment</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> Vocabulary -learner has a good knowledge of vocabulary -uses new vocabulary </td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Pronunciation -learner speaks clearly -can pronounce the "th" as well as other English sounds </td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Fluency -learner speaks fluently without long pauses </td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> Creativity (2x) -learner includes creative aspects in his story -does not only describe the pictures, but tells more about feelings/thoughts of characters </td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="margin-top: 10px;"> 0 very weak 1 weak 2 sufficient 3 good 4 very good </p> | | Jan | Tim | Comment | Vocabulary -learner has a good knowledge of vocabulary -uses new vocabulary | | | | Pronunciation -learner speaks clearly -can pronounce the "th" as well as other English sounds | | | | Fluency -learner speaks fluently without long pauses | | | | Creativity (2x) -learner includes creative aspects in his story -does not only describe the pictures, but tells more about feelings/thoughts of characters | | | | <p style="text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 10px;">BEURTEILUNGSBOGEN 1</p> <p style="text-align: center; font-weight: bold; margin-bottom: 5px;">Fertigkeit des Sprechens</p> <p style="font-size: small;">Die folgenden Schülerinnen und Schüler beherrschen</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: x-small;"> <input type="checkbox"/> die Rolle <input type="checkbox"/> den Reim </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: x-small;"> <input type="checkbox"/> die Redemittel <input type="checkbox"/> _____ </div> <p style="font-size: x-small; margin-top: 5px;">SICHER UND FEHLERLOS UNTER EINSATZ VON MIMIK UND GESTIK.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 5px;">N A M E N</div> <div style="border: 1px solid black; flex-grow: 1; min-height: 40px;"></div> </div> <p style="font-size: x-small; margin-top: 10px;">RECHT SICHER, MACHEN JEDOCH KLEINERE FEHLER.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 5px;">N A M E N</div> <div style="border: 1px solid black; flex-grow: 1; min-height: 40px;"></div> </div> <p style="font-size: x-small; margin-top: 10px;">NICHT SELBSTSTÄNDIG, SONDERN MIT HILFEN.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 5px;">N A M E N</div> <div style="border: 1px solid black; flex-grow: 1; min-height: 40px;"></div> </div> <p style="font-size: x-small; margin-top: 10px;">KAUM. SIE VERSUCHEN ABER, DEN INHALT NONVERBAL WIEDERZUGEBEN.</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 5px;">N A M E N</div> <div style="border: 1px solid black; flex-grow: 1; min-height: 40px;"></div> </div> |
| | Jan | Tim | Comment | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulary -learner has a good knowledge of vocabulary -uses new vocabulary | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pronunciation -learner speaks clearly -can pronounce the "th" as well as other English sounds | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fluency -learner speaks fluently without long pauses | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Creativity (2x) -learner includes creative aspects in his story -does not only describe the pictures, but tells more about feelings/thoughts of characters | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Gestalten Sie Ihren Beobachtungsbogen für Ihren Test möglichst einfach und verfolgen Sie bei der Wahl Ihrer Testkriterien den Grundsatz: „Weniger ist mehr“. Beschränken Sie sich auf höchstens vier unterschiedliche Bereiche, (z.B. Wortschatz, Struktur, Aussprache, Kreativität usw.) und vier Niveaustufen. Bereiche, die Ihnen besonders wichtig sind, z.B. Kreativität, können Sie doppelt werten. Wenn Sie aus Gründen der Übersichtlichkeit ihre Niveaustufen sehr einfach benennen, sollten Sie auf einem gesonderten Blatt auf jeden Fall Deskriptoren für die Aufgabe anlegen. Deskriptoren sind Beschreibungen. Hier beschreiben Sie im Detail, welche Kompetenzen das Kind zeigen muss, um beispielsweise 4 Punkte zu bekommen (s.u.).

²⁸⁴ Gerngross in: Primary English 2005/5: 14

| Deskriptoren | |
|--------------|---|
| | Aussprache |
| 4 | Kann die typisch englischen Konsonanten und Vokale [ð, w, ɹ, æ, eɪ, əʊ] korrekt aussprechen, kann Verschleifungen vornehmen, kann die Intonation variieren und entsprechend der Bedeutung Einzelwörter betonen. |
| 3 | Kann die typisch englischen Konsonanten und Vokale [ɹ, æ, eɪ, əʊ] korrekt aussprechen, kann die Intonation variieren und entsprechend der Bedeutung Einzelwörter betonen. |
| 2 | Kann einige der typischen englischen Konsonanten und Vokale verständlich aussprechen. |
| 1 | Die Äußerungen sind nur mit großen Mühen verständlich. |
| 0 | Die Äußerungen sind nicht verständlich. |

Diehl/Frisch (2006: 18)



Nutzen Sie die Möglichkeit, Ihre Auswahl und Planung mit der Seminarleiterin in den „Coaching Hours“ zu besprechen.

Testen bedeutet immer eine Momentaufnahme, die aus verschiedenen Gründen sehr störanfällig sein kann. Um dem Prozesscharakter des Lernens gerecht zu werden, müssen Kinder viele verschiedene Gelegenheiten haben, ihr Können zu demonstrieren. Somit ist es fairer, die Sprachkompetenz durch häufige kleinere Tests zu ermitteln als durch einen großen.

Lassen Sie nach Ihrem Test das Kind nicht im Unklaren darüber, wie Sie seine Sprachleistung eingeschätzt haben, sondern geben Sie ihm ein Feedback: Erklären Sie ihm, was es schon sehr gut kann und an was es noch arbeiten muss. Nehmen Sie sich Zeit, auch seine Selbsteinschätzung zu hören. Dies gibt Ihnen die Möglichkeit zu überprüfen, ob das Kind verstanden hat, welche Kriterien Ihnen wichtig waren oder ob es vielleicht andere Kriterien für wichtig hielt. Erarbeiten Sie mit ihm gemeinsam die nächsten Schritte im Lernprozess und geben Sie ihm dabei das Gefühl ernst genommen zu werden.



*Die Erstellung, Planung und Umsetzung **einer** Aufgabe ist Pflicht und ist ein Teil der Seminaraufgaben. Mehr Informationen für die Erstellung des Lernerprofils erhalten Sie jedoch, wenn Sie nicht nur einmal testen. Hierfür können Sie auch Tests gemeinsam mit der Lehrerin erarbeiten.*

5 Formale Vorgaben für das Lernerprofil

Das Lernerprofil schreiben Sie **gemeinsam** in Ihrer Gruppe. Es sollte **ohne** Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Anhang und Literaturverzeichnis ca. 3-5 Seiten pro Kind betragen.

Fertigen Sie es in zweifacher Ausführung an, da eine Ausführung die Seminarleiterin, die andere die Lehrerin der Klasse erhält. Die Sprache Ihres Lernprofils ist Deutsch.

5.1 Gliederung

Gliedern Sie das Profil nach Themen (vgl. dazu S. 4 ff Punkt 1-5). Innerhalb dieses Themenbereichs wählen Sie dann eine passende Überschrift wie z.B.:

„Thema 1: Mündliche Sprachproduktion: Nicolas Aussprache im Rollenspiel“

Beispiel:

Thema 1: Mündliche Sprachproduktion: Nicolas Aussprache im Rollenspiel

Vorüberlegung:

Wir konzentrieren uns hier auf die Beobachtung der Aussprache, da...

Befund:

Während des Rollenspiels zeigt Nicolas erhebliche Schwierigkeiten mit der Aussprache. Besonders auffallend ist hier die Verwendung des θ wie beispielsweise in „three“ (vgl. Test 1).

Spricht Nicolas jedoch Beispielwörter einem Sprachvorbild direkt nach, ist die Aussprache sogar fast akzentfrei (vgl. Beobachtungsbogen 2)

Analyse:

Da Nicolas bei der direkten Imitation der Wörter eine sehr gute Aussprache zeigt, scheint das genaue Hören bzw. die genaue Wahrnehmung der Wörter nicht das Problem zu sein.

(...)

Eine andere mögliche Erklärung wäre, dass bestimmte Wortkombinationen ihm aus sprachmotorischen Gründen noch schwer fallen und er mehr Zeit für die Artikulation bräuchte. In diesem Falle könnte es ihm helfen, Wortkombinationen in aller Ruhe, langsam auszusprechen.

5.1.1 Vorüberlegung

In der Vorüberlegung beschreiben Sie kurz, was Sie ermitteln wollen, wie Sie Ihre Schwerpunkte setzen und warum Sie das tun.

„Die Kinder haben in einer Unterrichtseinheit das Gedicht *Mice are nice* spielerisch auswendig gelernt. Wir konzentrieren uns hier während der Darstellung des Gedichtes besonders auf die Beobachtung der Aussprache von [k][θ][ð][w]. Die Aussprache hat in der Grundschule einen besonderen Stellenwert, da...“

5.1.2 Befund

Der Begriff *Befund* ist hier wörtlich zu verstehen und enthält wichtige Aspekte, die Sie im Laufe Ihrer Schulpraxis *gefunden* haben. Dies können Auszüge oder Zusammenfassungen aus Ihren Beobachtungsprotokollen, Interviews oder Tests sein.

Sie stellen im Befund lediglich Ihre Daten vor, **interpretieren oder bewerten diese aber noch nicht!** Wenn Sie Ihre Datenauszüge darstellen, verwenden Sie unbedingt eine sehr sachliche und beschreibende Sprache. Stellen Sie das Kind und seine Eigenschaften so vor, dass auch fremde, nicht eingeweihte Personen diese Eigenschaften erkennen könnten.

5.1.3 Analyse

In diesem Teil nehmen Sie Stellung zu Ihren Befunden. Hier *interpretieren* Sie Ihre gesammelten Daten.

Wählen Sie für diesen Bereich eine Sprache, die signalisiert, dass Sie sich auf den Weg gemacht haben, Ihr Kind zu verstehen, aber eben noch nicht alles mit Sicherheit wissen. Wählen Sie beispielsweise Satzanfänge wie: *Es ist möglich, dass...; eine mögliche Erklärung wäre...; Es könnte sein, dass...; Diese Beobachtung veranlasst uns zu der Annahme...*

Damit Sie nicht vorschnelle Schlüsse ziehen und aufmerksam verschiedene Möglichkeiten gedanklich „durchspielen“, suchen Sie bei der Interpretation möglichst viele plausible Erklärungen (vgl. dazu Beispiel Nicolas S. 3). Wenn Sie sich bei der Interpretation eines Befundes ganz sicher sind, können Sie ein Fazit am Ende der jeweiligen Analyse schreiben und dieses folgendermaßen einleiten. *„Wegen der angegebenen Möglichkeiten erscheint es uns aber am plausibelsten, dass ...“*

Ziehen Sie zur Analyse auch Fachliteratur heran und versuchen Sie, Ihre Interpretationen auch theoretisch zu begründen (vgl. dazu Silvan S. 4). Dies ist besonders wichtig, wenn Ihnen beispielsweise Teilleistungsschwächen auffallen.

Um Ihrem Kind mit Fairness zu begegnen ist es wichtig, es nicht zu stigmatisieren und sich während des gesamten Semesterzeitraums Offenheit für neue Eindrücke zu bewahren. Dennoch müssen Sie, um handlungs- und entscheidungsfähig zu sein, Stellung beziehen und versuchen, an den Kern möglicher Ursachen zu gelangen. Nur dann wären Sie in der Lage, mögliche Förderpläne zu erstellen (was in diesem Seminar jedoch nicht von Ihnen verlangt wird).

5.1.4 Zusammenfassung

In der Zusammenfassung nennen Sie die wichtigsten Ergebnisse ihrer gesamten schulpraktischen Untersuchung. Stellen Sie sich vor, Sie müssten eine Verbalbeurteilung für ein Zeugnis schreiben. Die Zusammenfassung sollte höchstens eine halbe Seite betragen und die wichtigsten Punkte noch einmal verdeutlichen.

5.1.5 Datenanhang

In diesem Anhang sammeln Sie sämtliche Materialien, die Sie während des Semesters erstellt haben (Beobachtungsbögen, Protokolle, Stundenentwürfe für Ihre Tests etc). Den Datenanhang nutzen Sie als Quelle und verweisen auf diesen im „Befund“ oder in der „Analyse“. Es erleichtert mir das Auffinden, wenn Sie die Quellen durchnummerieren.

Erstellen Sie auf der ersten Seite im Datenanhang einen allgemeinen Überblick über die diagnostischen Methoden, die Sie während des Semesters angewandt haben.

Beispiel:

| Methode | Nr. | Thema | Verfahren | Datum |
|----------------|------------|--|-------------------|------------------|
| 1. Beobachten: | 1.1 | Allgemeines Verhalten | Protokoll | 02.04. 07.04. |
| | 1.2 | Ausdauer bei Partnerarbeit | Beobachtungsbogen | 15.04. 16.04. |
| | 1.3 | Motivation und Spaß am Sprechen | Beobachtungsbogen | 20.04. |
| | 1.4 | | ... | |
| 2. Befragen: | 2.1 | Verhalten im Sitzkreis | Spiegeln | 02.04. |
| | 2.2 | Schulsituation: Sprechen vor der Klasse | Interview | 15.04. 16.04. |
| | 2.3 | Lernen zu Hause | Interview | 20.04. |
| | 2.4 | Gespräch in der Gruppenarbeit | Spiegeln | 21.04 27.05 |
| 3. Testen: | 3.1 | "Where is my pen?" (Zusammenarbeit mit der Lehrerin) | Mini-Dialog | 20.04 |
| | 3.2 | Monsters (selbst erstellt) | Bildbeschreibung | 4.06 |
| | 3.3 | Picture Story (selbst erstellt) | Bildbeschreibung | 25.06 |
| 4. Außerdem: | 4.1 | Lerntypentest nach Kramer | Quelle: ... | 07.07 |

Nachwort

Sie werden in Ihrer späteren Schulpraxis viel beobachten und gelegentlich wird sich auch die Notwendigkeit zeigen, diese Beobachtung systematisch durchzuführen, sei es, um die Informationen für ihre Unterrichtsplanung oder für ein Gespräch mit den Eltern zu verwenden.

Wenn Sie später einmal in einer staatlichen Schule arbeiten, werden Sie auch testen, da Sie in Klasse drei und vier am Ende Schuljahres eine Note einreichen müssen. Es kann aber auch sein, dass Sie das Testen als ein Werkzeug nutzen, um Ihren eigenen Unterricht zu überprüfen und um zu sehen, was die Kinder tatsächlich schon können und was noch intensiver geübt werden muss.

Hoffentlich werden Sie auch das Gespräch mit den Kindern suchen und sich für deren Perspektive interessieren, sei es, um die Kinder im täglichen Umgang besser zu verstehen oder um sie mehr in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen.

Sie werden aber in Ihrer späteren Schulpraxis kaum die Gelegenheit haben, alle Ihre Schüler derart intensiv zu betreuen, wie Sie es während des Semesters getan haben. Ihnen wird es kaum möglich sein, für alle ein Lernerprofil zu schreiben. Dies ist aber auch nicht nötig, weil viele Kinder problemlos ihre Schullaufbahn meistern. Es gibt aber auch Kinder, die eine etwas sorgfältigere Betreuung und Beobachtung benötigen. Hierfür ist es gut, wenn Sie Ihre Wahrnehmung schärfen und sensibel auf Probleme eingehen. Sie sollten auch wissen, wie Sie Informationen über das Kind und von dem Kind bekommen und wie diese dokumentiert und analysiert werden können. Nur dann können Sie auch professionelle Hilfe leisten.

Seien Sie sich bewusst, dass Sie als Grundschullehrerin eine große Verantwortung tragen. Ihre Kinder sind noch auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen und von deren Entscheidungen abhängig. Ihre Kinder befinden sich in einem Alter, in dem noch viele Probleme, seien es sozial-emotionale Auffälligkeiten, seien es Teilleistungsstörungen, mit der richtigen Maßnahme verringert oder sogar aufgefangen werden können. Daher ist es unverantwortlich, wenn Probleme aus Unwissenheit oder aus mangelndem Interesse nicht erkannt und angegangen werden.

Darüber hinaus müssen Sie möglicherweise eine Entscheidung über die zukünftige Schullaufbahn der Kinder treffen. Von Ihnen wird verlangt, nicht nur eine Diagnose, sondern auch eine Prognose zu stellen.

Ich hoffe, dass ich mit meinem Angebot dazu beitragen kann, Sie auf diese verantwortungs- und anspruchsvolle Tätigkeit vorzubereiten.

Literatur:

Delfos, M. F. (2006). "Sag mir mal.": Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre). Basel: Beltz.

Diehr, B. /Frisch, S. (2006). Diagnostische Kompetenz. Primary English 5: 16-18.

Gerngross, G. (2005). Eine positive Haltung erzeugen. Aspekte der Leistungsfeststellung im Englischunterricht. Primary English 5: 12-14.

Köck, P. (2004). Praxis der Beobachtung: Eine Handreichung für den Erziehungs- und Unterrichtsalltag. Donauwörth: Auer.

Ledl, V. (2003). Kinder beobachten und fördern: Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien: Jugend Volk.

Mindt, D. und Wagner, G. (2007). Lernstand im Englischunterricht: Ermittlung und Bewertung, für die Klassen 3 und 4. Berlin: Scriptor.

2 Seminarplanungsskizzen

| Was macht eine gute kommunikative Sprechaufgabe aus? | | | | |
|---|----------------------------------|--|--|--|
| Begründung der Unterrichtssequenz: Studierende kennen Kriterien, die es ihnen erlauben, Aufgaben hinsichtlich ihrer Eignung von Sprechaktivitäten zu analysieren. | | Literatur: Gerngross, G. (2003). Die Fertigkeit des Sprechens im Englischunterricht der Grundschule. <i>Primary English</i> 1: 12-15. Cameron, L. (2004). <i>Teaching languages to young learners</i> . Cambridge: Cambridge University Press. Butzkamm, W., Klippel, F. (2006). <i>Let's talk: Lehrtechniken: vom gebundenen zum freien Sprechen</i> . Berlin: Cornelsen. Schocker-v. Dittfurth (2004). Wie lernen Kinder Sprachen? Prinzipien aufgabenorientierten Lernens. <i>Primary English</i> 3: 24-26. Kurtz, J. (2004). Mini-Dialoge entwickeln!. <i>Primary English</i> 3: 21-23. Diehr, B. (2006). Reden und reden lassen. Leistungsbeurteilung im Fokus des Forschungsprojekts TAPS (Testing and Assessing Spoken English in Primary Schools). <i>Grundschule</i> 9: 36-39. Hochstetter, J. (2005). <i>Leistungsfeststellung im Englischunterricht der Grundschule. Primary English</i> 5: 3-5. | | |
| Zeit | Phase | Anweisung/Fragestellung | Umsetzung | Media |
| 2 | Zweck | <p>„Im Englischunterricht der Grundschule ist die Fähigkeit die Fremdsprache zu hören und zu sprechen besonders wichtig. Jedoch ist gerade der mündlich produktive Bereich für die Lehrkraft am schwierigsten einzuschätzen und die Gefahr ist groß, dass gerade dieser aus organisatorischen Gründen vernachlässigt wird.“ (Begriffsklärung: Elizitierung)</p> <p>Überleitung: Kinder müssen ihre Sprachkompetenzen durch spielerische Übungen ausprobieren dürfen, um sie dann erweitern und vertiefen zu können. Die Auswahl einer geeigneten Aufgabe spielt dabei eine übergeordnete Rolle. In dieser Sequenz möchte ich Ihnen drei Aufgabenbeispiele vorstellen und anschließend unter den Fragestellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie führt die Aufgabe zu einer echten Kommunikations-Situation? • Welche sprachlichen Elemente werden benötigt? • Wie hoch ist die kommunikative Freiheit? <p>analysieren, um Ihnen damit Ideen für Ihre spätere Unterrichtsplanung mit auf den Weg zu geben.</p> | | Zitat zur Elizitierung von Diehr |
| | Produkt | | Studierende modifizieren eine Aufgabe (Rollenspiel) so, dass eine echte Kommunikationssituation entstehen kann (Phase der Anwendung) | |
| 3 | Verlauf Erfahrung 1 | Das Thema des ersten Beispiels heißt „My Fantasy Animal“ nach einer Idee von Johanna Hochstetter. (Studierende im letzten Semester haben diese Aufgabe umgesetzt. Sie erhalten eine kurze Strukturskizze und sehen dazu einen Videoausschnitt. | Studierende lesen die Strukturskizze. Bei Unklarheit erklärt die Seminarleiterin noch einmal die Stundeneinheit. Anschließend beobachten die Studierenden das Video unter der oben genannten Fragestellung | Unterrichtsbeispiel Videoaufnahme Strukturskizze |
| 7 | Reflexion 1 | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Wie führt diese Aufgabe zu einer echten Kommunikationssituation? ◦ Welche sprachlichen Elemente werden benötigt? ◦ Wie hoch ist die kommunikative Freiheit? | Die Analyse zu den oben genannten Fragestellungen wird fortgeführt. Studierende vergleichen die Ergebnisse | |
| 10 | Erfahrung 2 "Mini-Dialog" | „This green crayon is for you“ - Spiel nach: Kurtz, J. (2004) | Spiel: Im Sitzkreis. Studierende erfahren das Spiel durch eigene Handlung. Seminarleiterin setzt das Spiel in Gang. | Beispiel: Kurtz (Folie: Kurtz) |
| 5 | Reflexion 2 | s.o. | Die Analyse zu den oben genannten Fragestellungen wird fortgeführt. Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen. | |
| | | | Über Folie wird ein Vergleich zwischen diesem Spiel und normalem teacher talk aufgestellt und Vorzüge des Spiels werden herausgearbeitet. | |
| 10 | Erfahrung 3 (Schritt 1) | Folgend erkläre ich ihnen ein Spiel für die Sekundarstufe: At the Bus Stop, in dem eine Improvisation eingebaut ist. | Die Seminarleiterin stellt das Spiel, At the Bus Stop vor und erklärt die Spielregeln. Studierende erfahren das Spiel durch eigenen Handlung. | |
| | Erfahrung 3 (Schritt 2) | Analysieren Sie den Videoausschnitt nach den genannten Fragestellungen! | Studierende beobachten den Videoausschnitt unter den oben genannten Fragestellungen. | Video Butzkamm, W., Klippel, F. (2006): Bus-Stop |
| 10 | Reflexion 3 | s.o. | Studierende sammeln Ihre Eindrücke, die sie durch das Spielen des Spiels und durch die Beobachtung des Videobeispiels gewonnen haben. Anhand einer Tabelle analysieren sie die Aufgabe. | |
| 3 | Fazit | „Kinder müssen bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabe eine tatsächliche Motivation verspüren sich mitzuteilen. Dies geschieht in erster Linie auf der Beziehungsebene, d.h. sie wollen jemandem etwas mitteilen, und in zweiter Linie auf der inhaltlichen Ebene, d.h. sie wollen jemandem etwas mitteilen. Es muss also ein möglichst authentischer Grund für Kommunikation vorhanden sein“ | Fazit wird im Plenum gemeinsam ausgearbeitet | |
| 10 | Einschub im Plenum | Frau Diehr hat eine Übersicht darüber erstellt, welche Aufgaben besonders wenige und welche besonders hohe sprachliche Anforderungen an die Kinder stellen. (Folie wird erklärt, diskutiert) Ich bitte Sie nun für jeden Bereich Beispiele zu sammeln und sich zu überlegen, warum einige Aufgaben leichter als die anderen sind. | Folie von Bärbel Diehr (2006) wird besprochen. Zum weiteren Verständnis werden Beispiele gesammelt. Mögliche Anforderungen an die Kinder werden besprochen. | Schilder: Diehr Arbeitsblatt: Kötter |
| 20 | Anwendung | Beraten Sie sich in der Gruppe. Halten Sie dieses Beispiel für sinnvoll um eine echte Kommunikationssituation entstehen zu lassen? Ist die Aufgabe persönlich relevant für die Kinder? Wie würden Sie das Beispiel verändern, damit eine echte Kommunikationssituation entstehen kann und es die Kinder in der Grundschule nicht überfordert? | Studierende analysieren und verändern ein Unterrichtsbeispiel. | Unterrichtsbeispiel Roleplay |
| 10 | Fazit im Plenum | Kinder lernen durch Problemlösungsaufgaben (Challenge) und in Interaktion (Interactivity) Aufgaben müssen persönlich relevant für die Kinder sein (Purpose). Die Kinder müssen zu umfangreichen Sprechhandlungen (Productivity) geführt werden. Kinder müssen eine sichere Atmosphäre und ggf. Hilfen vorfinden (Safety). | Diskussion mit den Studierenden darüber, was eine kommunikative Aufgabe ausmacht. | |

| Welche konkreten fremdsprachlichen Erwartungen zu einer Aufgabe habe ich an die Kinder? Wie formuliere ich diese Erwartungen? | | | | |
|---|----------------------|---|--|--------------|
| Begründung der Unterrichtssequenz: Studierende können Kompetenzen beschreiben, die die Kinder benötigen, um eine Aufgabe zu bewältigen. Studierende können geeignete Aufgaben für die Übung von Sprechaktivitäten auswählen. | | Literatur: Mindt, D. & Wagner, G. (2007): <i>Lernstand im Englischunterricht: Ermittlung und Bewertung, für die Klassen 3 und 4.</i> Berlin: Scriptor. Hochstetter, J. (2005). <i>Leistungsfeststellung im Englischunterricht der Grundschule. Primary English 5: 3-5.</i> Kötter, M. (2004): <i>Lernfortschritte. Alltägliche Möglichkeiten ihrer Überprüfung. Primary English 2: 13-16.</i> | | |
| Zeit | Phase | Anleitung/Fragestellung | Umsetzung | Media |
| | Zweck | An dieser Stelle möchte ich noch einmal einen Blick auf die bereits gesammelten Punkte zu Sprechaufgaben werfen und dann vertiefend auf die Kompetenzen eingehen, die Kinder für die Bewältigung einer Aufgabe benötigen. Die intensive Auseinandersetzung mit der exakten Kompetenzbeschreibung zur Bewältigung einer Aufgabe ist sehr wichtig: Es stellt die Grundlage dar, um Testkriterien zu finden. | | |
| | Produkt | | Die Übersicht zur Analyse von Aufgaben wird abgeschlossen | |
| 10 | Verlauf | Ich beziehe mich wieder auf die drei vorangestellten Beispiele „Mini-Dialog“, „Bildbeschreibung: Fantasy Animal, Role-play, Bus Stop. Ich zeige Ihnen jetzt ein paar Beispiele. Halten Sie diese Kompetenzbeschreibungen für angemessene Beispiel: Fantasy Animal: | Die Seminarleiterin führt Beispiele mit Formulierungen zu jedem Aufgabenbeispiel auf. Die Studierenden beraten, warum diese nicht ausreichend sind. | Folie |
| | Erfahrung | falsch: <ul style="list-style-type: none"> die Kinder kennen die Bezeichnung von Körperteilen und Farben. Warum ist diese Formulierung unzureichend? Was muss in der Beschreibung alles enthalten sein. | Die Fragen: <ul style="list-style-type: none"> Welche Fertigkeiten werden zur Lösung der Aufgabe benötigt? Wie werden diese Fertigkeiten gezeigt? helfen bei der Formulierung von Kompetenzen weiter. | |
| | Reflexion: | | Eine richtig Formulierung wird ausgearbeitet | |
| | Lösung | | | |
| 7 | Anwendung | „In einem nächsten Schritt, möchte ich Sie bitten, sich Gedanken drüber zu machen, welche sprachlichen Kompetenzen die Kinder für die Ausführung der beiden anderen Aufgaben benötigen. Schreiben Sie für jede Aufgabe eine zutreffende Kompetenzbeschreibung“ | Die Studierenden beraten sich in der Gruppe und beschreiben die Kompetenzen, die für die Bewältigung der Aufgaben notwendig wären. | Lösungsblatt |
| 7 | Gruppenarbeit | | | |
| 7 | Reflexion | | Die Beispiele werden im Plenum überprüft und besprochen | |
| 8 | | Markus Kötter (2004) hat eine Zusammenstellung sämtlicher Aufgaben angefertigt. Hier erhalten Sie einen Ausschnitt aus der Liste, der spezifische Aufgaben für das Sprechen aufführt. Sie können diese Liste als Anregung für Ihre Stundenplanung verwenden. Lesen Sie sich die Liste durch und besprechen Sie mit Ihren Gruppenmitgliedern, welche Aufgabe Sie für ihren Unterricht für sinnvoll erachten. | Studierende erhalten eine Übersicht möglicher Sprechaktivitäten. Markus Kötter (2004). | Arbeitsblatt |

| Wie erstelle und handhabe ich Diagnosebögen für einen Test? | | | | |
|---|----------------------------------|---|---|---|
| Begründung der Unterrichtssequenz: Studierende wissen wie Beurteilungsbögen entwickelt werden. Sie kennen Kriterien, um Beurteilungsbögen praktikabel zu gestalten. Sie können für eine gegebene Aufgabe passende Bewertungskriterien und entsprechende Niveaustufen auswählen und aufstellen. | | Literatur: Mindt, D. & Wagner, G. (2007). <i>Lernstand im Englischunterricht: Ermittlung und Bewertung, für die Klassen 3 und 4.</i> Berlin: Scriptor. Hochstetter, J. (2005). <i>Leistungsfeststellung im Englischunterricht der Grundschule. Primary English 5: 3-5.</i> Diehr, B. (2006) „Diagnostische Kompetenz. Lernfreude wecken – Sprechleistung beurteilen – Qualität verbessern“. In: <i>Primary English</i> . Heft 6. 16-18. Diehr, B. (2005a). <i>Leistung im Englischunterricht kindgemäß beurteilen. Kann das überhaupt gelingen? Primary English 1: 10-13.</i> Diehr, B. & Frisch, S. (2006): <i>Diagnostische Kompetenz. Primary English 5: 16-18.</i> | | |
| Zeit | Phase | Anweisung/Fragestellung | Umsetzung | Media |
| | Zweck | Die Erstellung von Beurteilungsbögen ist eine mögliche Form um die mündliche Sprachkompetenz dokumentieren und auswerten zu können. Die Handhabung und Ausarbeitung solcher Hilfsmittel stellt eine wichtige diagnostische Methodengrundlage dar. | | |
| | Produkt | | Formulierung einer Kompetenzbeschreibung zur gegebenen Aufgabe Erstellung eines ersten einfachen Beurteilungsbogens mit Deskriptoren für 4 Niveaustufen zur gegebenen Aufgabe. | |
| 1 | Einführung | An dieser Stelle werde ich versuchen, Sie Schritt für Schritt an die Entwicklung einer Testaufgabe heranzuführen. Über Aufgabenformen haben wir bereits gesprochen. Nun werden wir Hilfsmittel zur Einschätzung kennen lernen. Ich werde mit Ihnen folgende Themen behandeln: 1. Kompetenzbeschreibung (Wiederholung) 2. Beobachtungsbogen 3. Deskriptoren | | |
| 5 | Erfahrung (Experiment) | „Sie werden in dem folgenden Videoausschnitt Kinder sehen, die sich am Ende der vierten Klasse befinden. Die Kinder beschreiben Tiere. Dieser Beschreibung ist eine lange Unterrichtseinheit „Animals in Australia“ vorangegangen, in der sich die Schüler im Rahmen eines Projekts mit den Tieren Australiens beschäftigt haben. In der Testphase wählen die Kinder selbst das Tier aus, das sie beschreiben möchten. Zur Beschreibung erhalten die Kinder eine Bildkarte als Hilfsmittel, aber keinen Text. Die Tiere und deren Eigenschaften sind dort symbolisch abgebildet. Schreiben Sie Ihre Einschätzung zunächst auf, ohne dass Ihre Partner diese sehen können. Geben Sie dem Kind eine „Note“ von 1 – 6 (wir verwenden dieses System hier, weil es allen bekannt ist). | Studierende schätzen das Kind anhand der ihnen bekannten Notenskala ein. | Videobeispiel Folie: Einfache Tabelle mit Notenskala |

| | | | | |
|----|----------------------------------|---|--|---|
| 7 | Gruppenarbeit | Natürlich ist diese Art der Bewertung nicht das Niveau, das ich mit Ihnen anstrebe. Bevor ich Sie noch einmal das Kind einschätzen lasse, möchte ich noch mal auf den ersten Punkt „Kompetenzen“ in Johanna Hochstetters Modell zurückkommen. Überlegen Sie sich folgende Punkte: 1. Welche Kompetenzen müssen die Kinder mitbringen, um diese Aufgabe bewältigen zu können? (Kompetenzbeschreibung, Wiederholung) 2. Was könnten die Kinder in der Aufgabe sagen? (Erwartungshorizont) 3. Auf welche einzelnen sprachlichen/kommunikativen Aspekte könnten Sie achten? | Seminarleiterin legt als Unterstützung noch einmal die Folie zur Kompetenzbeschreibung auf. | Folie: Kompetenzbeschreibung |
| 5 | Plenum | | Seminarleiterin sammelt die verschiedenen Ideen zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten und teilt die Gruppen so ein, dass jede Gruppe nur auf einen Aspekt achten muss. | |
| 5 | | Wenn Sie nun Kompetenzen von Schülern feststellen wollen, müssen Sie nicht alle Aspekte der Sprache gleichzeitig beobachten und erfassen. Sie können sich auch auf einzelne konzentrieren. Ansonsten wird die Beobachtung zu schwierig. Bei der Wahl der Aspekte ist es wichtig, zu überlegen, welche Aspekte zur Aufgabe passen (Passung). Hier spielt auch die Frage eine wichtige Rolle, ob ihr Test überhaupt das erfassen kann, was er erfassen sollte (Validität – aber hierzu komme ich später noch einmal ausführlicher). | | |
| | Anwendung/ Erfahrung | Entscheiden Sie sich gemeinsam für einen Aspekt, z.B. Aussprache. Sie sehen den selben Videoausschnitt noch einmal. Konzentrieren Sie sich nur auf Ihren gewählten Aspekt. Schreiben Sie Ihre Einschätzung zunächst auf, ohne dass Ihre Partner diese sehen können. Geben Sie dem Kind eine „Note“ zwischen 1 und 6. | Studierende schätzen einen sprachlichen Aspekt des Kindes anhand der ihnen bekannten Notenskala ein. | Videobeispiel |
| 5 | Ergebnis | | Die Ergebnisse werden auf Folie gesammelt und mit der ersten Folie im Plenum verglichen. | Folie: Tabelle mit Raum für verschiedene sprachliche Aspekte. |
| 15 | Reflexion (Gruppenarbeit) | Jetzt entfernen wir uns von der Ihnen bekannten Notenskala. Überlegen Sie zusammen in der Gruppe vier unterschiedliche Niveaustufen zu Ihrem sprachlichen Aspekt und schreiben Sie diese auf das Arbeitsblatt. | Die Seminarleiterin zeigt ein Beispiel von Deskriptoren für unterschiedliche Niveaustufen. Die Studierenden erhalten dieses Beispiel auch als Arbeitsblatt: Diehr & Frisch (2008) | Arbeitsblatt: Niveaustufen |
| 10 | Anwendung/ Erfahrung | Tauschen Sie nun Ihre vorgefertigten Beurteilungsbögen mit einer anderen Gruppe. Die andere Gruppe wird versuchen diesen sprachlichen Aspekt anhand Ihres Beurteilungsbogens und Ihrer Niveaustufen zu beurteilen. Anschließend wird ein Feedback stattfinden. Hier können Sie Rückmeldung über die Handhabbarkeit Ihrer | Studierende schätzen einen sprachlichen Aspekt des Kindes anhand der von den Kommilitonen erstellten Beurteilungsbögen ein. Hier wird der Fokus auf die Verständlichkeit und Genauigkeit der gewählten Formulierungen der Deskriptoren gelegt. | Videobeispiel |
| | | Beurteilungsbögen geben und erhalten. Sie sehen nun ein ähnliches Video. Tragen Sie nun Ihre Einschätzung auf dem vorgefertigten Blatt ein und besprechen Sie Ihre Entscheidung mit Ihren eigenen Gruppenmitgliedern. | | |
| 20 | Reflexion: Feedback | Setzen Sie sich mit der andern Gruppe zusammen und besprechen Sie den Beurteilungsbogen unter folgender Fragestellung: 1. Waren die Kompetenzbeschreibungen verständlich? 2. Waren die Kompetenzbeschreibungen zutreffend? 3. Stimmen Sie mit der Einteilung der Kompetenzstufen überein? | Studierende besprechen die gewählten Formulierungen der Deskriptoren. | |
| 10 | Plenum | | Exemplarisch werden Diskussionspunkte des Feedbacks im gesamten Plenum besprochen. | |
| 25 | Anwendung: Gruppenarbeit | Ich bitte Sie nun Ihre Deskriptoren so überarbeiten, dass ich die Beobachtungsbögen am Ende einsammeln und als Beispiele in Stud.IP stellen kann. | Studierende überarbeiten ihre Beobachtungsbögen. Seminarleiterin gibt Hilfestellung | |

| Inwiefern kann ich kommerzielle Beobachtungs-/Beurteilungsbögen einsetzen? | | | | |
|---|------------------------------|---|---|-----------------|
| Begründung der Unterrichtssequenz: Studierende können vorgefertigte Beurteilungsbögen kritisch analysieren. | | Literatur: Diehr, B. (2005a), Leistung im Englischunterricht kindgemäß beurteilen. Kann das überhaupt gelingen? <i>Primary English</i> 1: 10-13. Gerngross, G. (2005). Eine positive Haltung erzeugen. Aspekte der Leistungsfeststellung im Englischunterricht. <i>Primary English</i> 5: 12-14. Drese, K. (2005). Mündliche Leistung einschätzen. Ein innovativer Weg im frühen Fremdsprachenunterricht. <i>Primary English</i> 5: 9-11. | | |
| Zeit | Phase | Anweisung/Fragestellung | Umsetzung | Media |
| | Zweck | <p>Sie haben in der vorhergehenden Sequenz einen Einblick gewonnen, wie man bei der Erstellung eines Beurteilungsbogens vorgehen kann und was beachtet werden muss.</p> <p>Bisher haben Sie sich aber nur auf einen sprachlichen Aspekt konzentriert. Ich möchte nun, dass Sie mit Beurteilungsbögen arbeiten, die von verschiedenen Autoren entworfen wurden, und so die Handhabung solcher Bögen üben können. Sie werden wahrscheinlich schnell merken, mit welchen Bögen Sie gut zurecht kommen und welche Ihnen Schwierigkeiten bereiten. Wir werden die Ergebnisse Ihrer Eintragungen auch im gesamten Seminar vergleichen, um zu sehen, wie hoch die Übereinstimmung zwischen Ihnen ist. Dies kann nämlich auch durch den Beurteilungsbogen beeinflusst sein.</p> | Die Studierenden arbeiten in dieser Sequenz mit unterschiedlichen, auf dem Markt veröffentlichten Beurteilungsbögen. Sie können so die Handhabung üben und auch Erfahrungen sammeln, welche Bögen sich eignen. | |
| | Produkt | | Die Studierenden entwickeln für ihre Beispielaufgabe einen eigenen Beurteilungsbogen. | Beispiel |
| 20 | Verlauf Erfahrung 1 | <p>„Die Auswahl der Bewertungskriterien richtet sich danach, welche Kompetenzen die Kinder bis zum Augenblick der Bewertung erreicht haben sollten und welche Schwerpunkte Sie in Ihrer Beobachtung legen.“</p> <p>Sie erhalten jetzt vorgefertigte Beurteilungsbögen. Achten Sie darauf, wie Ihnen die Einschätzung mit dem jeweiligen Bewertungsbogen gelingt.</p> <p>Wir werden außerdem prüfen, wie ähnlich die Ergebnisse unter den Seminarteilnehmern sind. (Diese Prüfung ist eine Prüfung auf Reliabilität).</p> <p>Frage, warum wurde keine Reliabilität erreicht?</p> <p>(Validität thematisieren)</p> | <p>Studierende werden in die Situation versetzt, Kinder beurteilen zu müssen. Dabei sammeln sie Erfahrungen mit unterschiedlichen Beurteilungsbögen. Jeder Durchgang läuft 2 mal, damit die Studierenden eine Möglichkeit haben sich auf die verschiedenen Bögen einzustellen.</p> <p>Durchgang 1: Diehr Durchgang 2: Gerngross Durchgang 3: Drese Durchgang 4: Studierende SS 07</p> | |
| 15 | Reflexion | | <p>Mögliche Ergebnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beurteilungsbögen müssen leicht handhabbar sein. • Man muss sich schnell zurechtfinden können. • Man muss wissen, was unter den verschiedenen Kriterien gemeint ist. • Man muss wissen, was unter den verschiedenen Niveaustufen gemeint ist. • Kriterien müssen sinnvoll sein, zur Aufgabe passen, zu meinen Zielen des Unterrichts passen. • Platz für Bemerkungen gibt die Möglichkeit weitere unvorhergesehene Aspekte festzuhalten. | |
| 20 | Anwendung | Ich bitte Sie nun in Ihrer Gruppe selbst einen Bewertungsbogen für das Aufgabenbeispiel <i>Fantasy Animal</i> zu entwerfen. Bitte konzentrieren Sie sich auf ausschließlich 4 Bereiche und 4 Niveaustufen. | Studierende entwerfen in der Gruppe einen möglichen Bewertungsbogen für die Sprechaufgabe „Fantasy Animal“. Dabei achten Sie erneut auf die Kompetenzen, die Sie beschrieben haben. Es sollen nur 4 Bereiche und 4 Niveaustufen beschrieben werden. | |
| 20 | | | Präsentation einiger Entwürfe Diskussion der Ergebnisse | |
| 10 | Quiz | „Sie bekommen nun 5 unterschiedliche Beobachtungsbögen/Beurteilungsbögen. Welcher unterscheidet sich inhaltlich von den anderen und von dem, den Sie erstellt haben?“ | Studierende erhalten eine Übersicht mit 5 unterschiedlichen Bewertungsbögen. Einer passt nicht zu den anderen (er ist quantitativ angelegt). Die Studierenden sollen herausfinden, welcher aus der Reihe fällt. | |
| | Reflexion | | Bewertungsbogen 3 ist ein qualitativer, er bezieht sich nicht auf das Ausmaß der Beherrschung, sondern auf die Unterstützung, die gegeben wurde, um die Leistung zu erreichen. | |
| 15 | Anwendung/Hausaufgabe | Erstellen Sie nun auf der Grundlage der letzten zwei Tage der Kompaktphase einen Vorentwurf für eine geeignete Testaufgabe. | In Rückblicken sammeln die Studierenden noch einmal folgende Aspekte wie z.B.: Eine Aufgabe ist dann geeignet, wenn sie dem Kompetenzniveau der Kinder entspricht wenn sie vom Aufwand umsetzbar ist wenn sie mit ihr das erfassen können, was sie beabsichtigen zu erfassen (valide) wenn sie die Kinder motiviert zu sprechen, weil sie einen echten Sprechanlass bietet (siehe Eigenschaften von Sprechaufgaben) | |

| Wie befrage ich Kinder für diagnostische Zwecke richtig? | | | | |
|--|-----------------------------------|---|---|--|
| Begründung der Unterrichtssequenz: Studierende erkennen die Wichtigkeit, bei der Diagnose auch die Innenperspektive heranzuziehen, Sie können Kinder gezielt befragen und das Gespräch geschickt lenken, indem sie geeignete Fragetechniken kennen und anwenden können. Sie wissen, wie eine geeignete Gesprächsatmosphäre geschaffen wird und wie Gespräche begonnen bzw. beendet werden. | | | Literatur: Literatur: Delfos, M. (2001). <i>Are you listening to me?</i> Amsterdam, SWP Publishers. | |
| Zeit | Phase | Anweisung/Fragestellung | Umsetzung | Media |
| | Zweck | Während bei der Beobachtung Ihre Perspektive im Vordergrund steht, steht bei der Befragung die Perspektive des Kindes im Vordergrund. Sie erhalten also einen Einblick in dessen Einstellungen, Erfahrungen und Wahrnehmung. Bereiche, die häufig schwierig oder überhaupt nicht allein über die Beobachtung zu klären sind. | Ein Forschungsbereich innerhalb des Lernerprofils stellt die Befragung der Kinder dar. Die Studierenden erhalten hier Einblicke in Fragetechniken mit Kindern. | |
| | Produkt | Sie werden am Ende dieser Sitzung ein Interview erstellen, mit welchem Sie ihre ersten Befragungen in der Schule vornehmen können. Zunächst werde ich mit Ihnen wichtige Aspekte eines Interviews herausarbeiten und Sie auf Besonderheiten bei der Befragung von Kindern aufmerksam machen. Anschließend werden sie selbst einen Interviewleitfaden erstellen. Wir werden die Interviewsituation mit Hilfe eines Rollenspiels nachstellen. | Studierende haben ein Interview erarbeitet, mit welchem sie die erste Befragung ihrer Schüler beginnen können. | |
| 5 | Brainstorming | Befragung? Warum sollten wir Kinder befragen, welche Informationen bekommen wir? | Der Zweck der Befragung wird durch ein Brainstorming eruiert. Diskussionsgrundlage bildet Schema von Krumm (2001) | Folie: Krumm (2001) |
| 5 | Erfahrung | "Sie hören ein Interview. Überlegen Sie sich Gründe, warum dieses Interview scheitert". | Studierende hören ein Interview zwischen einem Erwachsenen und einem Schüler (12 J.). Gemeinsam werden Gründe für das allmähliche Scheitern des Interviews gesammelt. | Interview-Beispiel (CD) Transkript |
| 5 | Reflexion (Diskussion) | | Studierende sammeln zunächst in Partnerarbeit, später im Plenum unterschiedliche Interviewfehler anhand des Beispiels <ul style="list-style-type: none"> • Fehlen einer Einführung. • Suggestivfragen. • Hauptsächliche Verwendung von geschlossenen Fragen. • Warum-Fragen. • Keinerlei Überleitung (Interviewer fällt mit der Tür ins Haus – Kind ist verwirrt). • Komplexe Fragen. • Abschluss fehlt. | Folien |
| 10 | Theorie | Welches sind Merkmale für ein gutes Interview?" | PPP | |
| 10 | Erfahrung (Übung) | Folgend werden wir Fragetechniken üben. Dabei bitte ich Sie zunächst selbst zu überlegen, wie sie die Fragen geschickter stellen können. Anschließend besprechen Sie ihre Ergebnisse mit Ihrem Partner. | Besprechung von Merkmalen und Übung einer guten Fragetechnik anhand von Beispielen, die umformuliert werden müssen, um gute Interviewfragen zu bilden: Offene/Geschlossene Fragen Mögliche Formulierungsbeispiele Interpersonelle Effekte: Körpersprache, etc. | Folie |
| 5 | Reflexion | "Was könnte möglicherweise die mündliche Sprachleistung Ihrer Kinder beeinflussen? (Review) Entwickeln Sie in Ihrer Gruppe ein Interview, mit dem Sie dieser Frage nachgehen könnten." | Studierende sammeln und besprechen mögliche Interviewfragen für das konkrete Lernerprofil. | N.B. Weiter oben: Folie (Wdh.): Leistung |
| 20 | Anwendung 1 | (konkrete Interview-planung) | Studierende planen ein konkretes Interview für ihre Forschung in der Grundschule. | Gruppenarbeit Erklärung! |
| 20 | Erfahrung (Rollenspiel) | Seminarleiterin erklärt Rollenspiel Seminarleiterin gibt Anweisung an Beobachter: Beobachten Sie bitte <ul style="list-style-type: none"> • die Atmosphäre • die gewählte Sprache • die Fragestellungen • die eingebrachte Metakommunikation • (siehe Beobachtungsaufträge) | In Form eines Rollenspiels werden die Interviews in Gruppen durchgeführt. Dabei erhalten die Gruppenmitglieder unterschiedliche Arbeitsaufträge: Interviewer <ul style="list-style-type: none"> • Kind (Rollenkarte mit unterschiedlichen Charakteristika) • Interviewende Lehrkraft • Beobachter (diese geben anschließend mit Hilfe eines Beobachtungsbogens Rückmeldung über den Verlauf des Interviews). • Beobachtungsaufträge werden dabei aufgeteilt. Gruppen stellen ihr Interview im Plenum vor. Beobachter sind jetzt alle Seminarteilnehmer. Die Rolle des Interviewers verändert sich dabei nicht. Die Rolle des Kindes wechselt je nach Rollenkarte. Daher weiß die „interviewende Lehrkraft“ im Vorfeld nicht, welche Angaben das „Kind“ macht und wie es reagiert. | Rollenkärtchen Beobachtungsaufträge Beobachtungsaufträge anhand eines Beobachtungsbogens |
| 5 | Reflexion (Feedback) | Geben Sie den Darstellern ein Feedback anhand Ihrer Beobachtungsaufträge. Beginnen Sie damit, was Ihnen gut gefallen hat. Sagen Sie, was Ihnen aufgefallen ist. Machen Sie, wenn nötig, Verbesserungsvorschläge. | Die präsentierende Gruppe erhält wertschätzendes Feedback von den Beobachtern. Änderungen werden nach Bedarf an den Interviewentwürfen vorgenommen. | |
| | Anwendung (Hausaufgabe) | | Hausaufgabe: Studierende entwickeln einen ersten Interviewleitfaden für die Schulpraxis. Dazu lesen sie den Text von Delfos (2001) und erhalten eine Übersicht über Fragetechniken. | |

| Wie kann ich mögliche beeinflussende Faktoren von Leistung beobachten? | | | | |
|---|-----------------------------------|--|---|---|
| Begründung der Unterrichtssequenz: Die Studierenden kennen zwei verschiedene Beobachtungsverfahren (Beobachtungsprotokoll/Beobachtungsbogen). Sie können eine Beobachtung genau planen. Sie können eine Beobachtung durchführen und dabei die Ebene der Inferenz beachten. | | | Literatur: Bohl, T. (2006): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Beltz Jäger, R. & Lissmann, U. (2004): Ein Lehrbuch ; Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Verl. Empirische Pädagogik. | |
| Zeit | Phase | Anweisung / Fragestellung | Umsetzung | Media |
| | Zweck | Im Thema Testen" haben Sie bereits gezielte Verfahren zur Feststellung der mündlichen Sprachkompetenz kennen gelernt. Auch hier bedienen Sie sich bei der Feststellung der mündlichen Sprachkompetenz der Beobachtung. Allerdings ist diese Beobachtung sehr stark an ihre Testaufgabe und Testsituation gebunden. Die Testsituation selbst kann aber das Ergebnis eines Testes beeinflussen. Daher ist es sinnvoll, um dem Kind gerecht zu werden, andere Informationsquellen heranzuziehen. Der Schulalltag erlaubt es auch nicht, ständig Tests durchzuführen, denn die Stundenzahl, die Ihnen zur Verfügung steht, ist relativ gering. Daher ist die Fähigkeit in der Grundschule genau zu beobachten und dies zu dokumentieren sehr wichtig. Diese Art der Leitungserhebung ist eine formative Vorgehensweise, d.h. sie ist in das Geschehen eingebettet und auf die jeweilige Situation bezogen. | Begriffserklärung: formativ-summativ mit Grafik | Tafel Lösungsblatt |
| | Produkt | | Aufstellung eines ersten Beobachtungsbogens, der für die Forschungstätigkeit in der Schule einsetzbar ist. Ein exemplarisches Produkt zum Beobachtungsprotokoll | |
| 5 | Wiederholung | Letzte Sitzung haben wir bereits über die Fragen gesprochen. Können Sie sich noch erinnern, welche das waren? 1.) Warum beobachte ich das Kind? 2.) Was kann ich mit meinen Ergebnissen machen? 3.) Was kann ich beobachten? Können Sie zur Verdeutlichung ein kurzes Beispiel geben? Zitat Kant: Alle Anschauung ohne Begriffe ist blind (Kant: Kritik der reinen Vernunft) | Begrüßung und Wiederholung der letzten Stunde und Übertragung auf die neue Aufgabe | Folie: Folie Fragestellungen (PPP) |
| 5 | Erfahrung 1 | Sie kennen bereits das Videobeispiel „At the Bus Stop“. Ich werde es Ihnen gleich noch einmal zeigen. Wenn Sie es sehen, möchte ich, dass Sie sich zunächst einmal Gedanken machen, was Sie beobachten können – also ganz konkrete Beispiele für Frage 3 finden. | Studierende sammeln mögliche Beobachtungsschwerpunkte | Folie: Was kann ich beobachten Videofilm: At the bus stop |
| 10 | Reflexion 1 | Werfen wir zunächst einmal einen Blick auf die Folie „Testen“. Sie sehen, dass fast alle Bereich noch einmal genannt wurden. Fragen wir nun unsere zweite Assistentin, was wurde neu genannt? Fazit: Die Aufgabe Bildbeschreibung, welche einen Monolog darstellt, ließ andere Aspekte zu als diese Aufgabe, die einen Dialog darstellt. | Seminarleiterin sammelt Vorschläge der Studierenden. Zwei Assistentinnen helfen: eine markiert gesammelte Aspekte auf der Folie „Testen“, andere schreibt Aspekte auf, die neu sind. | Folie Testen |
| 5 | Reflexion 2 | Doch was ist nun so ein wichtiger Aspekt bei diesem Dialog? Erwartete Antwort: Wichtig ist, dass die Kinder den Inhalt ihrer Aussage verständlich machen können (how do they get their message across?). Wie helfen sich die Kinder dabei? Sie nutzen kommunikative Strategien. Der Freiheitsgrad der Aufgabe ist sehr hoch. Die Kinder können nicht alle sprachlichen Eventualitäten vorher schon einmal geübt haben. Wenn beispielsweise ihr Wortschatz nicht mehr ausreicht, müssen sie sich anders helfen um das Gespräch aufrecht zu erhalten. Aus diesem Grunde ist es sinnvoll, in dieser Aufgabe einen Schwerpunkt auf kommunikative Strategien zu setzen und nicht auf einzelne Bausteine der Sprache. | Aus den neu genannten Aspekten werden „kommunikative Strategien“ als neuer Beobachtungsschwerpunkt gewählt. | |
| 5 | Konkretisierung der Fragestellung | Schauen wir noch einmal Frage 3 an und formulieren diese, bezogen auf die Aufgabe, gezielter: 3. Welche kommunikativen Strategien kann ich beobachten? Können Sie weitere Beispiele für kommunikative Strategien geben? | Sammeln von Beispielen darüber, was kommunikative Strategien sind, | Folie: Kommunikative Strategien Lösungsblatt Folie Fragestellungen (PPP?) |
| 3 | Konkretisierung der Fragestellung | Jetzt sind unsere Vorüberlegungen zunächst einmal abgeschlossen, nun kommen wir zur entscheidenden Frage: Wie kann ich beobachten und diese Beobachtung dokumentieren? | | Folie Folie Fragestellungen (PPP?) |
| 3 | | Sie wissen nun, was alles zu kommunikativen Strategien gehört. Sie kennen die Aufgabe, anhand derer die Kinder ihre Kompetenzen in diesem Bereich zeigen. Als erste Beobachtungsstrategie möchte ich, dass Sie ein Protokoll schreiben. Ein Protokoll kann so aussehen, Sie kennen es aus dem Leitfaden. Sie sehen jetzt noch einmal das Video und versuchen, so gut wie möglich, alles mitzuschreiben, was Ihnen auffällt. | Seminarleiterin stellt Protokollmöglichkeit vor. | Folie 1: Zeitprotokoll Folie 2: |
| 5 | Erfahrung | | Studierende sehen den Videoausschnitt und schreiben alles auf, was ihnen zu kommunikativen Strategien auffällt. | |
| 10 | Reflexion | Welche Kommunikativen Strategien haben Sie gefunden? Wie kamen Sie mit dieser Methode klar? | Sammeln der Ergebnisse. Diskussion über die Verwendbarkeit eines Beobachtungsprotokolls. | |

| | | | | |
|----|--|--|---|--|
| | | | Vor- und Nachteile werden gesammelt. (mögliche Nachteile z.B.: es muss sehr schnell dokumentiert werden) | |
| | | <i>Sie haben gesehen, dass das Schreiben von Protokollen viele Vorteile hat, weil dadurch die Beobachtung sehr offen und detailliert verlaufen kann. Sie hat aber auch einige Nachteile, z.B. weil sehr schnell und aufmerksam gearbeitet werden muss. Eine andere Möglichkeit ist es, ähnlich wie Sie es schon im Bereich „Testen“ kennen gelernt haben, einen Beobachtungsbogen zu erstellen.</i> | | |
| 25 | Erfahrung/ Anwendung (Gruppenarbeit) | Überlegen Sie sich in Ihrer Gruppe, wie Sie das Können der Kinder durch einen Beobachtungsbogen dokumentieren können und erstellen Sie einen Beobachtungsbogen. <i>Eine andere Gruppe wird mit diesem Vorschlag später arbeiten und somit die Verwendbarkeit prüfen.</i> | Studierende entwerfen einen möglichen Beobachtungsbogen (dabei arbeiten zwei Gruppen zusammen.) | Arbeitsblatt Beispiele: Protokoll, Beobachtungsbögen Kriterien für ... |
| 5 | Reflexion/ Feedback | Tauschen Sie nun Ihre Skizzen aus. Sie sehen nun ein anderes Video. Dokumentieren Sie die kommunikativen Strategien der Kinder. | | Videofilm |
| 10 | | Geben Sie der anderen Gruppe ein Feedback. Bitte überarbeiten Sie den Beobachtungsbogen nochmals und stellen Sie ihn in StudIP | | |
| 5 | Fazit | Was sind Kriterien für einen guten Beobachtungsbogen? | Kriterien für gute Beobachtungsbögen werden gesammelt und diskutiert | Folie vorbereiten |
| | Hausaufgabe Anwendung | Sie können die verschiedenen Beobachtungsbögen über StudIP herunterladen. Außerdem werde ich noch weitere Beispiele von verschiedenen Verlagen in StudIP stellen. Aufgabe. Bitte wählen Sie ein Thema, das möglicherweise für Ihre Klassensituation interessant ist (siehe Zusammenstellung möglicher Themen). Schreiben Sie eine sehr kurze Vorüberlegung, in welcher Sie auf die folgenden Fragen eingehen: Warum beobachte ich ...? Was kann ich beobachten? Was kann ich mit meinen Ergebnissen machen? und erstellen Sie mit Hilfe der gegebenen Beispiele einen einfachen Beobachtungsbogen, der für Sie handhabbar ist. Als Hilfestellung nutzen Sie den Leitfaden, die Beispiele. Stellen Sie bitte ihre Entwürfe in StudIP. Für die nächste Sitzung möchte ich Ihre Entwürfe gerne besprechen. Beobachten Sie Ihr Kind und schicken Sie mir Ihre Ergebnisse. | Beobachtungsaufträge für die Schule werden gegeben | |

3 Anleitung zur Präsentation

Dipl. Päd./HL Anne Penner

Establishing Learner Profiles

Seminar WS Thursdays 10 a.m. – 12 a.m.



Aufgabe: Präsentation

Begründung:

Warum sollen wir einen Teil unserer praktischen Arbeit präsentieren?

Die Präsentation bereichert das Seminar im besonderen Maße: Sie haben hier die Gelegenheit, sich gegenseitig zu zeigen, was Sie in Ihren schulpraktischen Bereichen erarbeitet haben. Sie können darstellen, wie Sie vorgegangen sind, welche Überlegungen Sie getroffen haben und welche Probleme Sie meistern mussten.

Ist die Präsentation gut gestaltet, ist der Lernprozess für Sie und die Kursteilnehmer besonders hoch, da Erfahrungen ausgetauscht werden können, die häufig in ähnlicher Form auch für andere Teilnehmer relevant sind.

Die Rückmeldung der Seminarteilnehmer wird Ihnen außerdem bei der späteren Erstellung des Lernerprofils helfen.

Verlauf:

Entscheiden Sie sich, welche Diagnosemethode Sie vorstellen wollen:

- Testen
 - Beobachten
 - Befragen
1. Bringen Sie für die Vorstellung ihrer Diagnosemethode anregendes Beispielmateriale in Form von Videoaufnahmen, Audioaufnahmen etc. mit.
 2. Beziehen Sie Ihre Kommilitonen in Ihre Präsentation mit ein.
 3. Planen Sie für Ihre Präsentation 10-15 Minuten und 20-30 Minuten für die Diskussion und Fragen ein.

Anschließende Diskussionspunkte:

1. Ist die Auswahl der Testaufgabe gelungen?
2. Sind Ihre Beurteilungsbögen verständlich und einfach handhabbar für die Kursteilnehmer gestaltet?
3. Wie sehr unterscheidet sich Ihr Ergebnis von den Ergebnissen der Teilnehmer? Was sind mögliche Gründe für Differenzen?

Datensammlung

Es handelt sich bei der vorgestellten Datensammlung lediglich um eine Auswahl wichtiger Auszüge, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen. Außerdem habe ich alle Interviews (Experteninterviews und Fallstudien) gekürzt, indem ich Gesprächsabschnitte, die nicht in meiner Arbeit thematisiert wurden, absatzweise herausgenommen und durch Auslassungszeichen markiert habe. Trotz der Kürzungen war es mir aber wichtig, Sinnzusammenhänge zu erhalten. Der aufgeführte Gesprächstext bleibt hingegen unverändert.

1 Hochschuldozentin 1 (D1)

| Profession: Dozentin im Fachbereich Englisch, Fremdsprachendidaktik | | Datum: 17.05.2006 | Ort: Heidelberg |
|--|---|--------------------------|------------------------|
| 1 | W: Ich hab' Ihnen ja dieses Zitat geschickt, dass diagnostische Kompetenzen ausgebildet werden sollen, von der KMK und jetzt möchte ich Sie erst mal einfach fragen, ist das ein Thema? Beschäftigen Sie sich damit? Oder haben Sie das Gefühl, dass sich die Kollegen damit beschäftigen, oder ist das im Schulpraktikum Thema – diese Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen? | | |
| 2 | D1: In der Schule ist es überhaupt kein Thema, das wird, glaube ich, überhaupt gar nicht thematisiert. Außerdem braucht man in der Schule ganz konkrete Sachen, ganz konkrete Anleitungen, sie haben ja hier schon einmal gefragt, wie Leute ausgebildet werden sollten – ja, was die können sollten. Die brauchen, für die Schule, ganz konkrete Anleitungen und Beispiele, das und das kann man machen, mit dem Material kann man arbeiten, hierauf muss man achten. Die können nicht selber irgendwelche Module entwickeln oder auf viele Fortbildungsveranstaltungen gehen. Sie brauchen konkrete Dinge, wie sie etwas machen können, wie sie überprüfen können, wie sie das Mündliche überprüfen können in Klasse eins, zwei und so weiter. | | |
| 3 | W: Was für konkrete Dinge? | | |
| 4 | D1: Sie brauchen Material und konkrete Anweisungen. Die können nicht andere Dinge leisten und die Ausbildung dafür – ja, die können sie an der PH bekommen, wenn so etwas eingerichtet würde. | | |
| 5 | W: Ja. | | |
| 6 | D1: Aber wo man dafür die Zeit hernehmen würde, wenn der Studiengang noch gekürzt wird, weiß ich wirklich nicht. Wenn dieser BA und MA kommt, dann sehe ich allerdings nicht so ganz, wo diese vielen Module unterkommen sollen. | | |
| 7 | W: Würden Sie denn sagen, dass das etwas ist, was die Lehrer, also was in der Ausbildung angeboten werden sollte? | | |
| 8 | D1: Ja – ich finde man braucht es wirklich, es ist ganz wichtig und wenn man sich mal genauer anguckt, was diagnostische Kompetenz bedeutet, dass es auch heißt – ganz einfache Dinge, dass man Schüler beurteilen kann, im täglichen Umgang mit Schülern, dass man sieht, was fehlt dem Kind, ja, oder was kann ich konkret machen, wie gehe ich jetzt damit um und wie kann ich das Kind jetzt weiter unterstützen in seinem Lernprozess – diese Dinge, ja, und das ist aber nicht etwas, was man in einem Modul lernen kann, sondern wofür man die Leute sensibilisieren kann. Man kann ihnen sagen, im Umgang mit den Kindern werden sie immer, sie werden nicht nur Tests mit den Kindern schreiben und sie so beurteilen, sondern sie haben die Kinder jeden Tag vor den Augen und sie beurteilen sie immer wieder und sie geben auch Hilfen und je besser sie die Kinder kennen und einschätzen können, desto besser können sie Hilfen geben und dazu kann man Studenten natürlich Hilfen an die Hand geben und man kann in so einem Modul Situationen analysieren, und mit den Studenten zusammenarbeiten und sie, wie ich gesagt hab', sensibilisieren und dafür ihre Aufmerksamkeit schärfen, ja? | | |
| 9 | W: Ja. | | |
| 10 | D1: ...und hoffentlich können sie dann besser damit umgehen, wenn sie dann in der Schule sind. | | |
| 11 | W: Das ist ja gerade ein sehr interessanter Punkt, den Sie da jetzt angesprochen haben, also was, – wie können wir sie dazu bringen. Sie haben ja gerade gesagt, sensibilisieren, was würden Sie sagen, was müssen die alles wissen, zum | | |

| | |
|----|---|
| | Beispiel, um diagnostisch tätig zu sein? |
| 12 | D1: Die müssen zum einen wissen, dass man Assessment – , das man Schüler, – die Leistung feststellen – nicht nur aus Tests besteht, sondern aus kontinuierlichen Beobachtungen und dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, Kinder zu beobachten – man muss sie vorher festlegen – ich beobachte jetzt Schüler xy und man kann sich dafür ein Raster machen, oder man kann Raster nehmen, die man mit ihnen z.B. an der PH erarbeitet hat oder die sich schon in der Praxis bewährt haben, um solche Leistungen festzustellen. Ja, und dann kann man schauen, z.B. wie ist die Aussprache, wie kann der sich ausdrücken, hat er den nötigen Wortschatz zur Verfügung usw. Sie müssen wissen, dass es eben nicht nur eine einmalige Sache ist, sondern dass das sogar schlecht ist, und sie müssen außerdem gut Bescheid wissen über Schüler, sie in ihrer Gesamtheit sehen – sie müssen wissen, dass es verschiedene Lerntypen gibt – und sie müssen nicht nur wissen, dass es verschiedene Lerntypen gibt, sondern sie sollen auch wissen, wie man auf die dann eingehen kann – adäquat und welche Mittel man dazu zur Verfügung hat und Kindern nicht den Weg verbauen, wenn die nicht erkennen können, dass das ein rein visueller Typ ist, und der nicht über Regeln lernen kann – dann kann man keine adäquate Hilfe geben. Und diese Dinge zu erkennen – das ist aber äußerst schwierig – da muss viel Wissen darüber vorhanden sein, wie Lernen eigentlich funktioniert, jetzt auch ganz konkret lernen von Sprache. Also, da, da muss man mit Studenten sehr viel Arbeit leisten, um diese Fertigkeiten und Fähigkeiten für Studenten erst mal zu vermitteln, damit sie die später in der Praxis anwenden können. |
| 13 | W: Also, da würde ich gleich noch mal gerne darauf zurückkommen – weil das finde ich einen wichtigen Punkt, – was würden Sie sagen, was müssen sie können, also jetzt, weil wir so auf der Wissens Ebene waren, was würden die ganz konkret können sollen... |
| 14 | D1: Meinen Sie? |
| 15 | W: im Umgang mit den Kindern. – zum Beispiel oder... |
| 16 | Ja, es ist schwierig, das ist ganz schwierig zu sagen – im Umgang mit den Kindern – was zählt, – jede Lehrperson ist anders und jeder hat eine andere Intuition für Kinder und hat auch 'ne andere Empathie für Kinder, – was aber zählt, ist Einfühlungsvermögen, das ist aber ganz schwierig, dies jetzt in irgendeine Regel zu packen, ja, Also, das würde mir schwer fallen, jetzt zu sagen, was sie jetzt konkret können müssen. Ich würde nur sagen, man kann ihnen ganz viel Material an die Hand geben, ganz viele Möglichkeiten aufweisen, wie sie diagnostisch tätig werden können, und aus diesem Repertoire könnten sie dann schöpfen. Wenn sie dieses Repertoire noch nie gehört haben und noch nie gewusst haben, dass es das überhaupt gibt, dann können sie auch nie davon schöpfen. |
| 17 | W: Sie haben ja vorhin den Aspekt der Beobachtung angesprochen. Beobachtung ist ja eigentlich auch ein recht komplexes.... |
| 18 | D1: Ist es. |
| 19 | W: Hätten Sie da Ideen, was man, wie man das trainieren kann mit Studierenden? |
| 20 | Jetzt in der Ausbildung? |
| 21 | W: Ja, dass die dafür sensibilisiert werden. |
| 22 | D1: Ja, mit Videoaufnahmen ganz bestimmt und mit gezielten Aufgaben – sie sollen die Schüler beobachten und dann Rückmeldung geben, wie man damit umgehen kann, wie man mit so einem Problem umgehen kann, oder was Schüler xy jetzt in dieser Situation gelernt hat, ob man das bestimmen kann. Das kann man z.B. in Gruppen machen, dass die sich austauschen können und gemeinsam überlegen können, wie geht man jetzt mit so etwas um. Das ist eigentlich auch ganz wichtig, dass sie mal hören, der und der sieht das so und ich sehe das so und sich dann überlegen, welche Sichtweise kommt dem am nächsten, ja oder erfasst das Problem, oder es können auch verschiedene Ansichten stimmig sein. Ich finde, das kann man nur in der Situation lernen und durch Austausch, das kann man nicht theoretisch lernen, das glaube ich nicht. |
| 23 | W: ...und was sollte denn diagnostiziert werden? – Also, gerade im Fremdsprachenunterricht der Grundschule – was, wo würden Sie da ihre Schwerpunkte setzen? |
| 24 | D1: Man muss sehen, wo die Kinder stehen und was dann wichtig ist, wie es für den Schüler am einfachsten ist, weiterzukommen. Braucht der mehr, muss der mehr schreiben oder lernt er mehr übers Mündliche oder lernt der einfach mehr über die Interaktion, lernt der mehr mit anderen oder lernt er einfach für sich ganz viel – was eher ungewöhnlich wäre, jetzt gerade in der Grundschule, aber es ist möglich, das muss man erst einmal verstehen und dann, daran kann man dann weiterarbeiten. |
| 25 | W: Also, Ihr Ansatz ist es, herauszubekommen: Was für ein Kind ist das denn, wie lernt der denn, um dann den besten Weg zu finden, wie kann ich ihn unterstützen? Hab' ich das richtig verstanden? |
| 26 | D1: Genau. Das ist natürlich sehr aufwendig, aber ich glaube, dass man mit einer kontinuierlichen Beobachtung von |

| | |
|---------|---|
| | Kindern sehr viel erreichen kann über das ganze Jahr hinweg. Ich glaube nicht, dass man mit irgendwelchen Vokabeltests – die man sowieso nicht machen soll in der Grundschule – irgendeine gute Überprüfung der Leistung des Schülers erreicht. Ich bin wirklich dafür, immer wieder solche Beobachtungen zu machen und schriftlich für sich festzuhalten – wobei man hier natürlich den Lehrkräften in der Schule Hilfen geben muss – weil die können das vielleicht nicht oder denen fallen keine richtigen Kriterien ein oder so. |
| 27 | W: An was für Hilfen hätten Sie da gedacht? |
| 28 | D1: Ich hätte gedacht, dass man ihnen einen Kriterienkatalog gibt, wie man das dann festhalten kann – es muss nicht kompliziert, es muss nicht hochwissenschaftlich sein, soll einfach nur sehr praxisbezogen sein – wie kann ich das machen, wie ist das auch leistbar für eine Lehrkraft, die 28 Stunden unterrichtet und noch mehrere Klassen hat. Also, es darf nicht zu schwierig sein – aber ich hab' mich schon mit Lehrkräften unterhalten, die auch Englisch unterrichten in der Grundschule, und die sagen, dass man – dass es schwierig ist, einen großen Katalog von Anforderungen zu erfüllen und zu überprüfen und das dann noch für jeden Schüler zu leisten, das ist äußerst schwierig – ja also es muss auch handhabbar sein – nicht zu schwierig. Und wie gesagt, also für mich ist so eine ständige Beobachtung und Festhalten seitens der Lehrkraft eine gute Aussage, auch mal nur mal so eine Beobachtung, die ich so gemacht habe ohne Kriterien. Bei einem Kind, sich das aufzuschreiben, so zum Beispiel, wie ist die Aussprache oder kann er den Wortschatz anwenden, den wir gemacht haben, kann er sich ausdrücken, also kann er irgendwie sagen, was er sagen möchte – ja solche Sachen, aber es ist immer Mühe, dies dann zusammenzufassen. |
| 29 | W: Aber dann ist natürlich die Frage, jetzt habe ich meine Informationen, sag ich mal, was mache ich dann mit denen oder wofür, würden Sie sagen, sind diese Informationen sinnvoll? |
| 30 | D1: Ja, wenn ich mal letztendlich mal eine Note geben muss, dann sind sie für mich dafür sinnvoll und die kann man dann ja in verschiedene Fertigkeiten oder Fähigkeiten, was auch immer man eben festgestellt hat – kann man entweder eine verbale Beurteilung geben – was ja eigentlich nicht gefragt ist bei uns – bei uns wird ja die Note verlangt – aber wenn es denn für eine verbale Beurteilung wäre, könnte man darüber dann schreiben, das könnte man zusammenfassen. |
| 31 | W: ...und dann? |
| 32 | D1: Ich würde es den Kindern sagen – also meine Beobachtung mitteilen – ich würde die Kinder nicht im Dunkeln darüber lassen und die Kinder verlangen ja auch nach – ganz komisch selbst die Grundschulkinder, die kleinen – verlangen schon nach Noten: Was würde ich dafür bekommen? Dann muss man ja den Kindern nicht unbedingt immer eine Note geben, sondern man kann den Kindern sagen: Dies und dies hast du ganz gut gemacht und willst du vielleicht daran noch so ein bisschen mehr, weiter arbeiten? Oder einfach im Gespräch mit den Kindern 'rausfinden, was sie gerne machen – das ist doch nicht verboten, oder auch fragen, wie ging es dir damit, mit dieser Aufgabe. Ich würde nie die Kinder im Dunkeln darüber lassen, was ich mache, sondern es transparent halten und Kinder auch sich selber beurteilen lassen – auf jeden Fall. |
| 33 | W: Würden Sie da bestimmte Strategien empfehlen – für solche, ich sag mal Feedbackgeschichten, oder... |
| 34 | D1: Es gibt ja diese ganz einfachen Portfolios für Klasse eins, zwei, in denen die schon aufschreiben dürfen, was sie schon können und was sie gerne machen. Das ist ja schon mal ein kleiner Weg, ich denke, das ist schon mal ein guter Anfang. Mehr ist auch nicht leistbar in eins und zwei, vielleicht auch nicht in drei. Sie wollten noch konkret wissen, was für andere Strategien? Ach ja, hm, schwierig. |
| 35 | W: Eigentlich geht es eher darum, dass ich herausfinde, wie kann man zum Beispiel mit Studierenden so etwas üben, dass sie sinnvolles Feedback geben? Oder meinen Sie, das ist doch so einfach, dass das aus der Situation heraus geschieht? |
| 36 | D1: Ich glaube nicht, dass man das so konkret üben kann mit ihnen. Man kann sie für ganz viel sensibilisieren, ihnen viel Verschiedenes..., ich denke, sie lernen nur aus vielen verschiedenen Situationen, die man simulieren kann oder die man ihnen vorspielt und wo man dann aus seinem eigenen Schatz der Erfahrung sagen kann – da man ja immer viel mehr Erfahrungen hat – was letztendlich möglich ist und dies an die Studenten weitergeben. Das ist für die Studierenden immer auch ganz interessant zu hören, welche Erfahrungen man selbst so als Lehrer gemacht hat, auch was realistisch in der Schule ist und wie man das selbst auch einschätzt. Mehr ist, glaube ich, nicht möglich. |
| 37 - 42 | [...] |
| 43 | W: Würden Sie sagen, eine bestimmte Haltung ist wichtig, um Diagnose durchzuführen? |
| 44 | D1: Eine Haltung seitens des Lehrers? Ja – man muss ziemlich viel Einfühlungsvermögen haben – in dem Fall habe ich anscheinend nicht genügend bewiesen – obwohl ich gedacht hab', es sei eine gute Idee. |
| 45 | W: Und meinen Sie, so eine Haltung kann man lernen, oder wird jemand so auf die Welt gebracht? |

| | |
|----|--|
| 46 | D1: Oh je, also das glaube ich nicht – man kann gewisse – ich glaub es einfach nicht. Man kann bestimmt gewisse Dinge trainieren. Gewisse Situationen mit den Studenten simulieren und gewisse Rollen durchspielen. Ich denke, das wäre ganz gut, wenn man so etwas machen würde, in so einem Modul. |
| 47 | W: Rollenspiel? |
| 48 | D1: Ja, mit Rollenspiel, ich denke, das würde ganz gut hinlaufen. |
| 49 | W: Ja, das ist eine gute Idee. |
| 50 | D1: Und die anderen Studenten observieren lassen, beobachten lassen und sehen und dann andere Strategien vorschlagen, oder sagen, „Ja, das war gut“ – und dann hoffentlich kommen verschiedene Strategien, nicht nur eine oder zwei. |
| 51 | W: Das ist eine tolle Idee. |
| 52 | D1: Ich denke, da könnte man einiges machen. |
| 53 | W: Auch wieder, dass sie sensibilisiert werden, was bedeutet das eigentlich für denjenigen in der Situation? |
| 54 | D1: Ja genau. Nur jedem Einzelnen eine Sensibilität und Intuition beizubringen, das halte ich für schwierig, das halte ich für schwierig, da ist jeder anders. |
| 55 | W: Also praktisch in die Situation versetzen, die so ein Kind erleben könnte. |
| 56 | D1: Ja. |
| 57 | W: Damit das Emphathievermögen... |
| 58 | D1: zu schulen oder immerhin mal – Studenten gehen, denken dann, reflektieren das dann ja auch, und sie denken dann ja auch daran, wenn sie dann unterrichten: Ach, das haben wir doch mal gemacht, oder so – Das hat dann so einen „washback effect“, dass sie daraus doch Konsequenz – so ja ihre Schlüsse ziehen, zumindest mal. |
| 59 | W: (Erklärung Lernerprofil) |
| 60 | D1: Die genaue Kenntnis von Schülern, das ist etwas, was überhaupt nicht geschult wird im Moment an der PH; oder wird's geschult irgendwo? Ich weiß es nicht. Also, jetzt speziell bei uns ist das so nicht Thema. Aber man kann viele Dinge machen, man kann ihnen wirklich auch mal klarmachen, dass sie von dieser Testvorstellung mal wegkommen. Dass diagnostische Kompetenz viel mehr noch beinhaltet – ich glaube, das wäre schon mal ein ganz großer Schritt, wenn sie das lernen würden, und dass sie auch nicht nur einen Test entwerfen sollen, sondern dass sie alles, was sie immer machen – in die Aktivitäten, die man gerade mit den Kleinen macht – das kann ja schon eine kleine – in Anführungsstrichen – Testsituation sein, in der sie Kinder beurteilen können, ja und diagnostizieren können, weil sie da dann auf bestimmte Sachen achten und sich vielleicht fragen: Was geschieht denn da und was passiert denn da, an was lernt da der einzelne? Ja? Das finde ich viel organischer, das aus diesen Formen heraus zu machen, mit den Kindern zusammen auch, als sie so einzeln irgendwelchen Testsituationen zu unterwerfen. |
| 61 | W: Meinen Sie damit einen ganzheitlichen Zugang? |
| 62 | D1: Unbedingt – Kinder auch aufklären darüber, wie ich vorhin gesagt habe, mit ihnen darüber reden auch und ihnen, ja, sagen, was man tut. |
| 63 | W: Ja, jetzt haben Sie gerade noch den Begriff der diagnostischen Kompetenz angesprochen. Können Sie noch ein bisschen, noch mal genauer sagen, was Sie darunter verstehen? Was da alles so dazu gehört? |
| 64 | D1: Ja, ich habe schon ganz viele Sachen eigentlich gesagt. Es zählt dazu, dass man eine Beobachtungsgabe hat, eine Beobachtungsfähigkeit, sich konzentrieren kann auf bestimmte Punkte und sie auch sieht, also sie auch wahrnimmt als Lehrer, das ist für mich diagnostische Kompetenz. Dass man, was für mich auch sehr wichtig ist, dass man Tests im Englischen – die gibt es ja, die gibt's z.B. für jede Unit in manchen Lehrbüchern. Das man Tests kritisch sehen kann und kritisch analysieren kann und auch im Stande ist, seine eigenen Tests zu entwerfen und Tests auf seine Zielgruppe zuzuschneiden. Das ist für mich ganz wichtig. Ich würde nie unreflektiert diese Tests übernehmen, denn die fanden die immer ganz entsetzlich – ja die hießen nämlich Leistungskontrollen und die gab es nach jeder Unit – ich weiß nicht, ob die noch im Umlauf sind, ich glaube aber eigentlich schon. Also, für mich ist eine kompetente Lehrkraft auch jemand, der so etwas kritisch sehen kann und Fehler aufdecken kann und unbedingt eigene Sachen entwerfen kann. Ich finde, das muss einfach sein, man kann nicht immer nur Dinge nehmen, die einem vorgegeben wurden. Dann, weiter ist für mich auch wichtig, dass Lehrer das Lernen für die Kinder richtig staffeln können. Das ist auch eine Fähigkeit in kleinen Schritten – in welchen Schritten überhaupt ist Lernen möglich, dies zu machen, bedeutet, man muss erkennen: Ist das überhaupt möglich mit den Kindern oder ist der Schritt zu groß, und wenn man das nicht realisiert und selber einfach ganz unbedacht daran geht, dann glaube ich nicht, dass sinnvolles Lernen möglich ist, also auch das ist für mich diagnostische Kompetenz. |

| | |
|----|--|
| 65 | W: Das heißt, wenn ich als Lehrkraft feststelle, die Kinder können es noch nicht, dass ich dann wieder den Schritt zurückgehe. |
| 66 | D1: Ja, ich mach den Schritt zurück oder ich mache andere Schritte. Dass man auch ad hoc, natürlich ist das noch besser, wenn man ad hoc so etwas kann und wenn man so etwas ad hoc nicht kann, dann kann man zumindest seine Stunden reflektieren und denken, an der und der Stelle hat es gehakt. Aber das muss ich erst einmal selber feststellen. Ja, vielleicht denken manche, ach, das war doch ganz gut oder das lag doch nur an den Kindern und reflektieren überhaupt nicht, dass sie die Fehler gemacht haben und das finde ich ganz schlimm, weil ich finde, wir müssen als Lehrkraft immer auch sehen, lag das vielleicht an meiner Methode, lag das vielleicht an meinem Material, hätte ich vielleicht auch etwas anderes nehmen sollen. Also, man muss auch Material beurteilen können, genauso wie man Tests beurteilen können muss oder analysieren können muss. Und man muss dann adäquate Schlüsse daraus ziehen können. Ja? Ja, was Lehrer auch können müssen sind Verbalbeurteilungen, die muss man ja in der Grundschule sowieso machen. Auch darin zeigt sich natürlich diagnostische Kompetenz, obwohl natürlich vorformulierte Sachen schon vorgegeben werden, die kann man dann einfach nehmen. Ja, wie man damit umgeht, weiß ich so auch nicht, ob das jetzt unbedingt so gut ist. Aber wenn man eine Verbalbeurteilung über ein Kind machen kann, dann zeigt man eine gewisse Kompetenz. Ja, Bewusstsein für die Bedürfnisse der Kinder, für die Bedürfnisse der Gruppe ist natürlich ein Grundelement, und ich würde mal sagen, so, das ist dieses so im Groben. |
| 67 | W: Und dieses Bewusstsein, wie entwickeln Sie das, oder wie kann man das entwickeln? |
| 68 | D1: Ja, das ist immer dieses Schwierige – nur durch Analysen. Mir fällt da auch nichts Besseres ein. So ein Bewusstsein dafür zu entwickeln. Analysen und Selbstanalysen von Unterricht. Ich kann mich erinnern, ich musste zu jedem Unterricht damals eine Nachbesinnung schreiben, das war verlangt, und im Nachhinein muss ich sagen, war das gar nicht schlecht. Es hat mich gezwungen, über alle Phasen meines Unterrichts nachzudenken und zu reflektieren, weshalb das nicht geklappt hat, und daraus habe ich ganz viel gelernt, weil ich ständig ganz kritisch mit meiner eigenen Planung umgegangen bin. So etwas kann man zum Beispiel unbedingt in die Ausbildung mit aufnehmen. |
| 69 | W: Also die Reflexionsfähigkeit |
| 70 | Da kann man – ja – Bewusstsein verbessern, ... |
| 71 | W: Ja. |
| 72 | D1: ... weil von ganz vielen Studenten bekommen wir auch oft die Rückmeldung, das habe ich doch so gemacht. Die sehen überhaupt nicht, was sie falsch gemacht haben, und das, darauf muss man sie hinweisen und das geht wiederum nur durch ganz viele Situationen, in die man sie bringt, die man analysiert, zusammen. |
| 73 | W: Also, meinen Sie Erfahrungslernen? |
| 74 | D1: Ja, das würde ich sagen. |
| 75 | W: Gibt es noch irgend etwas an Ideen, Anregungen, was Sie noch loswerden wollten, was wir noch nicht angesprochen haben? |
| 76 | D1: Sie wissen so viel über das Thema, da kann ich nichts mehr dazu sagen. |
| 77 | W: Also, dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Gespräch. |

2 Hochschuldozentin 2 (D2)

| Profession: Dozentin im Fachbereich Englisch, Fremdsprachendidaktik | | Datum: 17.05.2006 | Ort: Heidelberg |
|---|--|-------------------|-----------------|
| 1 | W: Ich hatte dir ja dieses Zitat geschickt, wo einfach klar wird, die Kultusministerkonferenz fordert das jetzt mit der Professionalisierung der Lehrkräfte gerade im diagnostischen Bereich. Aber wenn man in der Literatur guckt, dass ist noch gar nicht so klar, was eigentlich konkret damit gemeint ist. Mit diagnostischen Kompetenzen. Ja, jetzt würde ich dich einfach mal gerne fragen, erlebst du diese Diskussion? | | |
| 2 | D2: Ja, auf jeden Fall kriegt man das jetzt ganz klar mit, ich kriege das sowohl von Lehrern mit, die sich jetzt um Kompetenzen und Standards bemühen müssen, also für die ist das ja jetzt gerade eine richtige Umstellung, und ich kriege es natürlich auch hier an der Hochschule mit, über Leute wie dich oder andere Leute, die gerade an ihren Dissertationen arbeiten, die sich eben auch in dem Bereich eingeben. Im Seminar, denke ich – ja es ist nicht immer direkt Thema, aber es ist durchaus dabei, weil wir das auch immer ansprechen, wenn wir über Unterricht sprechen. Also, Kompetenzen ersetzen ja ein Stück weit ja auch Lehr- und Lernziele, wie immer man es nennen will, also es ist schon Thema. Dann direkt natürlich auch über die Babsi Diehr. Die auch da einfach viel macht. Ich kriege es immer auch mit durch die Arbeit | | |

| | |
|-------|--|
| | am Lehrwerk. Da müssen wir uns ja immer auch dran orientieren, was wird von den verschiedenen Bundesländern und generell von der KMK vorgegeben, und dann ist man einfach in dieser Kompetenzhandlung drin. |
| 3 - 6 | [...] |
| 7 | W: Und wie schätzt du das ein, es sind ja nur wenig Stunden im Englischunterricht in der Grundschule, wie weit die Lehrkräfte das leisten können? Also, da diagnostisch tätig zu sein? |
| 8 | D2: Na ja, es ist immer die Frage, wie und wann man das in seinen Unterricht einbettet. Ich halte es aber für das Ideale, wenn so eine Diagnose einfach Teil des Unterrichts ist, also gar nicht so als Sondersituation wahrgenommen wird und den Kindern das alles auch schon vertraut ist. Z.B. wenn jemand in meiner Klasse Unterricht macht. Dann habe ich eigentlich mal die Zeit mal diagnostisch zu gucken und zu beobachten, weil ich dann auch wirklich die Kinder von außen sehen kann. Schwieriger finde ich es immer, wenn man im Unterricht selber drin steht und gleichzeitig diesen Beobachtungsmodus einschalten möchte. Das machen viele, ich glaube viele machen sich nach den Stunden direkt Notizen, aber der Alltag zeigt natürlich auch, dass man nicht immer regelmäßig dazu kommt und oft ist es dann auch in so geballten Phasen, wo man weiß, jetzt in vier Wochen stehen die Zeugnisse an, dann macht man das noch mal, aber eigentlich müsste das ja wirklich fortlaufend geführt werden. Also, Beobachten ist auch ein anstrengendes Geschäft, sag ich mal. Wo, also, das verlangt einem was ab, man muss sehr genau gucken, aufmerksam sein, sich nicht ablenken lassen, auch verstehen, was man da sieht, und man muss detailliert festhalten können. Das muss man richtig üben, ja und ich finde es auch wichtig, wenn es halt wertfrei ist, einfach mal sehen, was da passiert, ohne es gleich zu bewerten, so, das war gut und das war schlecht, darum geht es erst mal überhaupt nicht. |
| 9 | W: Da bist du eigentlich auch schon bei den Kompetenzen, die die Lehrkräfte haben müssen. Kannst du da vielleicht noch ein bisschen genauer beschreiben, was du dir vorstellst, was sie für Kompetenzen mitbringen müssen, um so eine Diagnose durchzuführen? – Einiges hast du ja auch schon gesagt, beobachten,... |
| 10 | D2: Ja, also ich denke, man kann Diagnosen auf verschiedenen Leveln durchführen. Also, ich würde mal sagen, so ein unterster Level ist, wenn ich mir so einen Raster nehme und den ausfülle. Dann habe ich eine Vorgabe, an der ich mich orientiere, dann wird mir schon gewisses Denken über Unterricht erspart oder wird mir einfach abgenommen, dann kann ich mich daran orientieren, das ist eben der Vorteil, wenn ich mich mit 'nem Lehrwerk z.B. wohlfühle und sag', damit möchte ich arbeiten, das nehme ich, dann bietet mir das eben diesen Rahmen. Wenn ich den nicht habe oder sage, mein Lehrwerk hat das nicht, ich möchte aber mit diesem Lehrwerk arbeiten, dann brauche ich schon wieder andere Kompetenzen. Dann muss ich nämlich schon wieder aufräuseln, was mir wichtig ist. Das ist also schon wieder ein nächster Schritt, der auch langfristig erreicht werden sollte, also, dass man eben so was auch selbst entwickeln kann. Ich denke generell, dass Diagnosefähigkeiten oder -kompetenzen, ich glaub', die wachsen so lebenslang mit. Ich glaub', die hat man am Anfang erst mal weniger und erweitert die dann im Laufe der Zeit. So beobachten ist einfach – ich finde das ist ein sehr anspruchsvolles Unterfangen, obwohl das immer so einfach und so passiv klingt. Aber ich find's eigentlich sehr anspruchsvoll. Und ich denke, da wächst man einfach auch mit viel Unterrichtserfahrung, mit viel Erfahrung für den Blick für Kinder und eben auch für die Sprache hinein und für das, was man erreichen möchte. Im Rahmen dieser nur zwei Stunden für die Grundschule, was ja nicht so viel ist. |
| 11 | W: Also, dann würdest du sagen, habe ich das richtig verstanden, es ist auch viel Erfahrungswissen, was da mit rein spielt? |
| 12 | D2: Also, ich finde, das stützt auf jeden Fall sehr, sehr gut. Man kann das auch am Anfang, ich denke, wenn man sich so einen Raster nimmt und sich damit praktisch entlanghangelt, zum Teil auch, dann glaube ich, kann man auch da beobachten, oder auch diese diagnostischen Aspekte gut rausfiltern. Aber es ist einfach ein genaues Hingucken und das kann man in so einem Kurs auf jeden Fall mit solchen Rastern schon mal ganz praktisch üben. |
| 13 | W: Kannst du mir mal ein paar Ideen oder Vorschläge geben, wie man das noch zusätzlich ein bisschen fördern könnte? |
| 14 | D2: Also, was ich in meinen Seminaren schon mal gemacht habe und hier gut passen könnte, sind Fallstudien oder auch vielleicht so eine Art Aktionsforschung, wo die Studenten selbst eingebunden sind oder so was. Das ist natürlich klasse, ich mein', das funktioniert ja im Grunde mit Beobachtung meistens. Also, dann filme ich vielleicht, nehme meinen Unterricht auf, reflektiere den hinterher, reflektiere mich. Es ist immer die Frage – ich denke Diagnose hat mit Reflexion sowieso zu tun. Also, ich mein', es ist erst mal so eine Bestandsaufnahme, ein genaues Hinschauen erst mal, aber dann zieht es auch einen intensiven Denkprozess nach sich. Diagnose ist also, Diagnose ist schon auch mal noch mehr. Ich find', daraus leiten sich auch noch mal Schritte ab. Es ist nicht nur zu sagen: Das ist. Sondern es kommt dazu: Das könnte man daraus machen. Oder: Damit könnte man jetzt weiter umgehen. Oder: Deshalb machen wir jetzt mehr Übungen in die und die Richtung. Es geht hier darum, Lernprozesse und Zusammenhänge zu verstehen und auch das, was man macht und wie man sich entscheidet, genau zu überlegen, warum man das so macht, ja und da muss man sehr reflektiert vorgehen. Die Konsequenz würde natürlich im Idealfall Einzelunterricht für jedes Kind als ideale Voraussetzung bringen, aber das können wir nicht leisten in der Schule. Also, insofern ist immer auch so ein Gleichschritt natürlich auch ein Stück weit, da die Differenzierung gerade bei diagnostischen Kompetenzen ganz, ganz wichtig ist. Weil das eine Kind hat das und das als Problem und das andere hat ganz etwas anderes. |

| | |
|----|--|
| 15 | W: Da sind wir gleich an der nächsten Frage. Gleich fließender Übergang und zwar wollte ich dich einfach fragen, was denkst du denn, was sollte konkret diagnostiziert werden im Englischunterricht? Oder bis du eher der Meinung, das kann man gar nicht so eingrenzen? |
| 16 | D2: Doch, diagnostisch, das ist schon, ich denke damit wird es immer konkret. Also, das bleibt nicht oder kann einfach nicht so offen bleiben. Da geht es um konkrete Fragestellungen, die man sich dann stellen muss oder wo man konkret schauen muss. Da muss man sich schon sehr genau im Klaren sein, was man eigentlich diagnostizieren möchte, das heißt, man muss es auch für sich klar herausarbeiten. Manches kann man sicher nicht diagnostizieren in dem Sinne, also, dafür hat man nicht die Fähigkeiten, würde ich jetzt mal so sagen. Also, man kann schon sehen, ob ein Kind Spaß am Englisch hat oder Spaß an Sprache. Oder ein Gefühl von Sprache. Aber das ist natürlich, da finde ich, da kann man nur so grundlegende Aussagen erst mal machen. Aber herausfiltern kann ich natürlich, wie ist 'ne Aussprache. Das finde ich für die Grundschule immer einen ganz wichtigen Aspekt. Ich kann auch sehen, wie wendet ein Kind Sprache an. Also geht es irgendwie mit der deutschen Sprache, oder lässt es die außen vor? Also, solche Sachen kann ich herausfiltern. Ich kann auch sehen, inwieweit wird das, was wir im Unterricht machen, jetzt angewandt. Also, es gibt ja nicht so viele kommunikative Situationen, aber immer wieder doch auch kleine und da sieht man ja jetzt auch schon, ob ein Kind irgendwie die Strukturen verändert hat. Also sich von der deutschen Satzstruktur, oder was auch immer die Muttersprache ist, verabschiedet und die neue, die englische Stellung zum Beispiel übernommen hat. Oder ob Chunks da sind, im Gegensatz zu nur einem Wort. Also, solche Sachen. In finde damit kann man auch ganz interessante Schlüsse hinterher auf den Unterricht ziehen und kann feststellen, inwieweit diese Art zu unterrichten, die ja ein ganzheitliches Verfahren ist und stark mit Erleben von Sprache zu tun hat, inwieweit die wirklich bei den Kinder ankommt. Und was daraus für die Kinder ja wirklich hängen bleibt. Also so, so sehe ich das. |
| 17 | W: Würdest du auch sagen, die Frage ist ja auch, was mache ich mit den Ergebnissen meiner Diagnose. Wo würdest du sagen, sollte man die einsetzen oder was kann die Lehrkraft mit ihren Ergebnissen machen, also, wie weit würdest du sagen, das bringt ihr auch was, wenn sie das jetzt genau weiß? |
| 18 | D2: Na ja gut, das ist halt immer so ein Doppelspiel. Also, die Lehrkraft kann, glaube ich, nur davon profitieren, wenn Sie es dann auch wieder praktisch umsetzen kann, also wenn sie das, was sie herausfindet, für sich wieder einbauen kann in ihr eigenes Vorstellen und Denken über Sprache und Unterricht. Wenn's nur rauskommt, das und das kann das Kind und das kann es nicht oder da braucht es noch Unterstützung und dabei bleibt's, dann, finde ich, ist die Diagnose wenig effektiv, es sei denn, man gibt sie an die Eltern und gibt es damit auch ab. Das aber kann nicht der Sinn sein, denke ich. |
| 19 | W: Also, dann würdest du sagen, die Diagnose ist auch ganz stark zur Selbstevaluation des eigenen Unterrichts, nicht nur um zu schauen, nicht nur um auf das Kind zu blicken, sondern auch auf sich selbst? |
| 20 | D2: Sich selbst ist jetzt wieder falsch, glaube ich. Ich glaube, man muss es sich aufgreifen können, was man findet. Es bringt, glaube ich, nichts, nur zur orten und damit stehen zu lassen, sondern ich muss damit wieder umgehen können. Ich muss auch wissen, wie ich jetzt reagieren kann, wenn ein Kind jetzt die oder die Probleme jetzt auf einmal eben aufweist oder ich feststellte, die ganze Klasse kann diese Struktur beispielsweise überhaupt nicht. Dann muss ich reagieren können. Also, insofern sehe ich das als Wechselspiel an. Ob das jetzt unbedingt mich als Person, es bedingt sich einfach, also meine Kompetenzen, mein Wissen, mein Blick läuft mit rein, in das, was ich diagnostizieren kann. Also, es ist schwierig, finde ich, und es hört sich auch immer gleich so klinisch an und so nüchtern, also, das ist zumindest nicht mein Verständnis von Unterricht. Ich denke, Diagnose ist ein Wort, was wir eben aus dem Medizinischen eigentlich kennen, aber die Idee, oder das was mir daran gefällt, ist, dass man wirklich auch ernst nimmt, was die Kinder machen. Dass dieser Sprachprozess wirklich auch als Prozess gesehen wird und auch immer wieder an so Etappen immer mal wieder ein Bild erhoben wird, so ist der Ist-Zustand im Moment und da sind wir jetzt und so bewegt sich das weiter und so finde ich, so geht Lernen einfach, so ist Lernen irgendwie in so einer betreuteren Schiene drin. Das gefällt mir viel besser, das Diagnosesystem als solches hört sich sehr klinisch, also gar nicht wie so ein lebendiger Unterricht, an. Das hat so etwas von Patienten und das haben wir nicht, wir haben Schüler, die aktive Lerner sind und, und diese Prozesse die sind ganz, die sind natürlich. Ja also, auch diese Fehler gehören dazu. Das ist ja nicht ein Krankheitsbild, was ein Schüler damit aufweist, sondern die Idee ist vielmehr, dass ich einfach genauer, also für mich, ich mag den Ausdruck viel mehr „genauer gucken“. Also, genaues Hinschauen. Das verstehe ich eigentlich mehr darunter und genaues Hinhören, heißt es bei Sprache natürlich auch, also Hinschauen in so einem umfassenden Blick dann eben, also das Hören, diese Wahrnehmung einfach viel, viel besser nutzen und damit kann man dann den Schülern wieder was geben, was für sie hilfreich ist, weil sie selber vielleicht auch sensibler für ihren eigenen Prozess werden. |
| 21 | W: Also, im Grunde genommen hast du ja jetzt auch schon angesprochen, so eine gewisse Haltung? Die man dem Schüler gegenüber bringt und auch was die Lehrkräfte können müssen, kannst du da noch einmal ein bisschen, vielleicht noch mal sammeln, was würde eine Lehrkraft für dich konkret können müssen, um überhaupt diagnostizieren zu können? |
| 22 | D2: Na ja, sie muss einfach viel wissen. Also, ich denke, wir haben das ja jetzt einfach übergestülpt gekriegt. Unsere GHS- Ausbildung muss ja jetzt ein neues Modul aufnehmen und unsere Studierenden müssen da jetzt einfach diese neuen Stunden mehr machen, ja, ob das jetzt der Weg dahin ist...- aber ich denke, es geht darum, noch mal stärker verschie- |

| | |
|---------|--|
| | <p>dene Verfahren erst mal kennen zu lernen. Ob man die dann alle übernimmt, finde ich, ist nicht wichtig, sondern einfach mal zu wissen, so und so kann man Lernstand, kann man Entwicklungsprozesse von Schülern einfach mal dokumentieren. Also das, was ich auch am Anfang so gesagt habe, wenn man sich auf eine schon bereits existierende Tabelle zum Beispiel stützt, dann ist man einfach auf einer anderen – dann fühlt man sich da auch ein bisschen, also, da ist man einfach sicherer in seinem Vorgehen, als wenn man eben erst mal nichts hat, erst mal anfängt. Und im Grunde genommen, also, man muss, man müsste unglaublich viel wissen über den Prozess des Sprachlernens, von dem wir aber alle immer noch nicht alles wissen, also da, da sind wir ja alle noch im Prozess drin, also, das sehen wir ja auch und die Erfahrungen jetzt mal gerade auch für die Grundschule sind ja jetzt auch noch nicht so lange, sondern das entwickeln wir ja jetzt alle auch mit oder erleben einfach auch mit, inwieweit funktioniert dieser Ansatz als Lernprozess für Kinder, um eine neue Sprache zu lernen, erwerben, wie immer man auch sagen will. Also, im Grunde genommen müsste man, ich fände z.B. gut, wenn das Studium so etwas wie Fallstudien beinhalten würde, ich finde da kann man unglaublich gut lernen, ich finde grundsätzlich, also, was wir auch im Fachpraktikum haben, wir haben ja eben drüber gesprochen, was alle auch machen, also Beobachtungsaufträge, die aus meiner Sicht relativ wertfrei sein sollten, weil ich finde, es bringt mir jetzt gar nicht so viel zu sagen: Das ist gut, das ist schlecht, sondern eher zu gucken: Was ist es denn, was passiert da gerade? Und das ist – ich glaube unsere Gesellschaft ist sehr wertend ausgerichtet – insofern ist es ganz, ganz schwierig, sich davon zu verabschieden, und ich glaube aber, dass das hilft für eine Diagnose, also da kommt dieses Klinische wieder rein, da muss es nämlich, es geht schon drum, dass man dieses Kind als Kind wahrnimmt und auch in seiner Persönlichkeit, in seinem Potential, in seinem Entwicklungsprozess, also, das kann nie sein, finde ich, dass man das dann klein stückelt und sagt, das und das und das macht dieses Kind aus. Für mich ist das kein Ansatz, von dem man dann jetzt wirklich profitiert, von dem weder die Lehrkraft noch das Kind profitiert. Also, die Idee ist schon, dass man dieses Kind als Lerner in seinem Prozess begleitet und beobachtet und dabei eben ganz, ganz genau hinschaut und hinhört und eben auch den eigenen Unterricht betrachtet. Insofern spielt der immer mit rein, also, weil das natürlich zumindest das ist, was ich erst mal sehen kann, Kinder haben ja vielleicht auch noch ganz andere Möglichkeiten, mit der englischen Sprache in Kontakt zu sein. Vielleicht hat ein Elternteil irgendwelche Beziehungen nach Amerika oder man ist öfters da oder darum liegt 'ne Motivation darin. Das kann ich ja nicht sehen, aber auch das fließt ja mit rein und mein Punkt ist immer, dass ich denke, daraus kann einfach der Grundschulunterricht noch 'ne stärkere Wertschätzung oder Ernsthaftigkeit auch gewinnen, indem man einfach zeigen kann, dass hier viel angelegt wird und viel sich schon entwickelt und ich glaub, das ist für die Kinder auch wichtig. Ich glaube, dafür fänd' ich es auch wichtig, weil ich oft meine, dass sie das Gefühl haben, das ist ein Spiel oder das sind nur Spiele, was wir machen und wir singen Lieder und das Verstehen dafür, dass dabei eigentlich auch schon ganz viel Sprachlernen stattfindet, ist in diesen Schülerköpfen auch oft nicht drin, aber so kann man es ihnen rückmelden.</p> |
| 23 | W: Das heißt, du fändest es ganz gut, wenn man den Kindern rückmelden würde, was sie denn jetzt schon alles können oder gelernt haben? |
| 24 | D2: Ja, müsst man sich überlegen, wie man das macht. Also, Kinder brauchen nicht diesen Diagnosebogen, aber man könnte mit ihnen trotzdem auch mal, ich mein, das ist auch immer alles was, wo ich denke, da scheitert unser Schulalltag dran, dass so halt ein Gespräch mit dem Schüler, selbst wenn es nur fünf Minuten sind, dann ist wieder eine ganze Woche, Englischunterricht hat nicht statt gefunden oder wie auch immer. Also, es ist schwierig, so was unter zu kriegen. Aber man kann es trotzdem im Unterricht. Ich finde es eigentlich wichtig, so Rückmeldung an die Kinder auch so zu geben und auch zu erfragen, was sie so brauchen, wie es ihnen damit geht. |
| 25 | W: mhm |
| 26 | D2: Ich finde auch, Diagnose hört sich ja immer so generell an und dann beginnt man so ein Lernprofil oder Lernerprofil zu entwickeln und dann stellt man schon mal fest, dann achtet man schon mal auf die vier Fähigkeiten oder Fertigkeiten. Dann guckt man eben, wie ist es, wo sind die Stärken, wo sind die Schwächen und so was, aber sobald man dann unterrichtet unter gewissen Vorgaben, dann ist es wieder – (überlegt) |
| 27 - 30 | [...] |
| 31 | W: Du hattest vorhin mal von Fallstudien gesprochen. Was gehört da für dich rein - auch gerade im Bezug auf das Lernerprofil? |
| 32 | D2: Ich habe es eben schon gedacht, im Grunde genommen müssten wir uns viel mehr verzahnen mit den Psychologen und so was noch mal überlegen. Das wäre auch klasse so 'ne Kombination mal zu machen, weil Fallstudien sind natürlich soziologisch, psychologisch von der Herangehensweise. Ja die verschiedenen Lerntypen oder Lernstrategien sich anzuschauen unter dem Aspekt des Fremdsprachlernens. |
| 33 | W: Ja, gute Idee! |

3 Grund- und Hauptschullehrerin 1 (GH1)

| | | |
|--|--------------------------|----------------------|
| Profession: Grund- und Hauptschullehrerin, Ausbildungs- und | Datum: 25.05.2006 | Ort: Freiburg |
|--|--------------------------|----------------------|

| Fortbildungslehrerin | |
|----------------------|---|
| 1 | W: Das Thema bei mir ist ja, dass ich herausfinden möchte, was müssen Lehrer können, um die Leistung von Kindern einzuschätzen, denn ich will ein Ausbildungsmodul für Studierende entwerfen, in dem sie diagnostische Kompetenzen lernen können, und dafür ist es für mich besonders wichtig zu wissen, was man denn überhaupt wissen und können muss. |
| 2 | GH1: Ja, es kommt jetzt darauf an, was ich gerne überprüfen möchte. Ich denke, was es grundsätzlich gibt, sind die alten, herkömmlichen Tests in schriftlicher Form. Es gibt aber auch Formen von „wie verstehen Kinder was“, also, d.h., ich kann ein Problem in eine Gruppe reingeben, d.h. ich gebe ein Problem vor und sehe, wie gehen die Jugendlichen oder Kinder mit diesem Problem in der Gruppe um. Das heißt für mich, ich nehme mich raus und beobachte. Das ist für mich ein ganz wichtiges Kriterium, dass ich mir überlege, was gebe ich aus, was beobachte ich: Beobachte ich, wie aktiv sind sie, hören sie zu, ist das Thema spannend genug, um mich damit auseinander zu setzen, bietet das Thema ein Problem, welches ich lösen möchte. Und dann ist eine mögliche Beobachtungsform auch Gruppenarbeit der Gesamtgruppe: Wie bin ich teamfähig? Oder: Was bringt jeder einzelne? Wichtig ist also nicht nur der schriftliche Bereich, sondern auch der mündliche. All diese Sachen muss ich mir im Vorfeld überlegen. Und mündlich heißt dann auch, dass die Aufgabenformen so gestellt sein sollen, dass ich eine Möglichkeit und den Willen habe, mich zu äußern. Das müssen die Leute verstehen. Und dann gibt es für mich Formen der Beobachtung: Wenn ich versuche, als Lehrer etwas beizubringen, muss ich mir überlegen, oder den Schülern die Möglichkeit geben zu fragen: Ist das verstanden worden? Also, mir genau überlegen, was will ich da beobachten, ist das verstanden worden? Auch dass kann ich wieder evaluieren, indem ich wie z.B. dieses mit dem Spiegelei anwende, dass man einfach durch Punkte ausdrückt: Ich habe etwas verstanden, indem ich z.B. Punkte in das Zentrum gebe oder: Ich habe etwas relativ verstanden, dass man dann so am äußeren Rand des Eigelbs seinen Punkt setzt, oder: Nee, es sind alles für mich noch spanische Dörfer, ich habe nichts verstanden, dass man dann in den Außenbereich, also von innen nach außen geht. |
| 3 | W: Das heißt, du würdest sagen, solche Evaluationsstrategien wären schon mal sehr wichtig? |
| 4 | GH1: Ja, ich finde Evaluation wichtig. |
| 5 | W: Also, wenn die Studis da Möglichkeiten oder Ideen hätten, wie sie ihre Stunden evaluieren könnten? |
| 6 | GH1: Ja. Das würde bei vielen Lehrern oft einen Frust ersparen, weil – ich finde die Evaluation wird einfach übersprungen. Viele Lehrer schreiben einen Test und sind dann so furchtbar erstaunt, dass entweder das überhaupt nicht kapiert wurde – dann hat der Lehrer den Frust- oder man schreibt Tests und die Schüler kriegen schlechte Noten, dann haben Lehrer und Schüler den Frust. Ich denke, man könnte einfach so ein Zwischending einschalten, einfach mal evaluieren: Hast du das überhaupt verstanden? Und dann sollte man auch gucken: Was hast du verstanden und kann es jetzt weiter gehen. Für mich ist so eine Form von Evaluation ganz hilfreich. Einfach auch mal mehr den Lernprozess dahinter betrachten: Was kann ich, was kann ich etwas, das muss ich noch lernen oder das muss ich total lernen, davon habe ich noch gar nichts verstanden. Da kann ich mir auch vorstellen, dass man da auch noch solche Bögen entwirft, also nicht nur nach dem Ergebnis, wie bei Tests, richtig/falsch, oder wo ich nur die richtige Antwort sehe, Rechtschreibfehler, einen halben Punkt Abzug, sondern über die Thematik. Ja, dass der Schüler gefragt wird, wie komme ich mit diesem Thema, dieser Aufgabe zurecht. Dann fühlt ein Schüler sich auch ernster genommen. Es ist was anders, frage ich, habe ich überhaupt das Interesse, ob du das überhaupt verstanden hast, oder ziehe ich meinen Stoff durch und sag: Vogel friss oder stirb. (Fragend) Das Ergebnis? Na ja der Test wird es zeigen, ob du etwas kannst oder nicht. Oder evaluiere ich: Hast du das überhaupt verstanden? Und dann auch zu gucken: Was hast du verstanden? Und. Wie kann es jetzt weiter gehen? |
| 7 | W: Das heißt solche, so eine Art Fragebögen an die Schüler, Richtung Portfolio, so was? |
| 8 | GH1: Ja, und das könnte man – gerade wenn man auf den Englischunterricht schaut – in verschiedenen Bereichen machen. Ich denke nach wie vor, das Schriftliche ist das Einfachste für uns zu testen, das wurde verstanden. Aber ich denke im Mündlichen ist es schwieriger. Ich würde die Möglichkeit geben: a) Ich bin gewohnt in der Fremdsprache zu sprechen z.B. ich bin z.B. nicht hier aus diesem Lande, Deutsch ist sowieso nicht meine Muttersprache, ich musste sowieso schon mehrere Sprachen lernen aufgrund der Kultur. Es gibt einfach auch andere Schüler die sagen: Sprache liegt mir überhaupt nicht. Ich bin einfach mathematisch ausgerichtet, also dass ich von den Lerntypen ausgehen. Wir wissen einfach, dass es hier Unterschiede zwischen den Schülern gibt, der eine lernt mehr über das Sehen, der nächste über das Hören, ein anderer muss es machen – und das muss man auch berücksichtigen. Der eine ist halt mehr im musisch - ästhetischen Bereich aktiv und der andere ist halt wissenschaftlicher talentiert, dass man Schülern das Bewusstsein einfach mal entgegenbringt oder sie sensibel macht in ihrem Bewusstsein, was für ein Typ bin ich denn eigentlich. Das heißt nicht, dass man sie festlegt, aber man sagt hier, wo sind deine Stärken und wo sind Schwächen, die du einfach verbessern kannst. Also, bei den Schwächen muss man dann unterstützend, bekräftigend wirken, dass die besser werden. |
| 9 | W: Ja, du hattest ganz am Anfang noch etwas gesagt, das fand ich auch sehr interessant, und zwar hattest du gemeint, man sollte die Schüler beobachten z.B. in Gruppenarbeit. Aber das würde ja auch bedeuten, dass man als Lehrkraft verschiedene Methoden kennt und an der Hand hat, um eine andere Lehrerrolle einnehmen zu können, die des Beobachters sage ich mal. |
| 10 | GH1: Ja klar, wenn ich Beobachtender bin, dann muss der Unterricht relativ offen aussehen, dass die Schüler beschäftigt |

| | |
|----|--|
| | sind, so dass ich die Beobachterrolle oder Moderationsrolle einnehmen kann. Wenn ich vorne einen reinen Frontalunterricht mache und selber so im Agieren eingespannt bin, denen jetzt was beizubringen, dann kann ich diese Beobachterrolle nicht einnehmen, weil.. |
| 11 | W: Ja? |
| 12 | GH1: ich kann das vielleicht phasenweise an einem Morgen machen, aber ich kann nicht in einer Stunde rein frontal arbeiten und dann gleichzeitig Beobachter sein. |
| 13 | W: Das heißt also zu dem Bereich diagnostische Kompetenzen würde auch gehören, dass ich als Lehrkraft in der Lage bin, Situationen zu schaffen, in denen ich auch beobachten kann? |
| 14 | GH1: Ja. |
| 15 | W: Dass ich verschiedene Unterrichtsmethoden drauf habe? |
| 16 | GH1: Ich denke die Methodenvielfalt – die Methodenkompetenz ist für mich überhaupt eine Voraussetzung, um vielschichtiger zu unterrichten und auch diagnostizieren zu können und nicht nur rein, Thema an die Leute ran, abfragen, fertig. Das ist für mich sehr schmalpurig gedacht. |
| 17 | W: Besonders wichtig finde ich auch das, was du angesprochen hast, das mit dem mündlichen Bereich, weil der ist tatsächlich der Schwierigste. Hast du da noch weitere Ideen, wie man da agieren könnte, wie man die Schüler zum Sprechen bringen kann und auch das dann überprüfen kann, was sie denn jetzt können? |
| 18 | GH1: Es gibt ja so diverse Spiele, wie z.B. „at the bus stop“. Ich denke es ist eine sehr gute Sache, indem ich Sprechanlässe biete, mit einem Wortschatz, den ich in irgendeiner Form schon durchgenommen habe. Das kann ich eben spielerisch bieten und dann sind die Schüler gar nicht jetzt in einer Situation, ich muss jetzt das und das leisten, sondern sie sind spielerisch dran und ich kann trotzdem hier als Beobachter fungieren und einfach diese entspannte Gesprächs- Spielrunde anschauen und auch sehen, wie ist die Progression des Schülers, hat der seine Hemmungen überwunden und kann der jetzt hier spielerisch ran- gehen, weil er weiß, er ist ja nicht in irgendeiner Prüfungssituation. Auf der anderen Seite finde ich, dass man auch so ein- zwei Minuten talk machen kann. Also, das heißt, wenn ich jetzt Hobbys im Unterricht durchgenommen habe, das ich sag: Okay, prepare a little talk about your favourite hobby. Und dass der Schüler dann die Möglichkeit hat, dieses mündlich zu bringen. Also, erstmal zu üben, z.B mit seinem Partner, und dann zu bringen. Denn ich denke, das Mündliche – also ich geh jetzt noch mal vom Englischunterricht aus – das Sprechen ist an vorderster Front, denn ich kommuniziere durch Sprache. Ich kann natürlich auch kommunizieren per Brief – aber das ist dann eine ganz andere Fertigkeit, die hier gefragt wird. Mein großes Ziel im Sekundarschulbereich ist, dass die Schüler die Kompetenz haben, sich mitzuteilen, kommunikationsfähig zu sein und zwar verbal – dass sie reden. Also, das heißt für mich, ich muss Situationen schaffen. Ein Beispiel für Monologisieren wäre jetzt in dem Moment one-two minutes talk. Eine andere Sache ist, Dialoge in Gang bringen, indem ich mit Bildmaterial arbeite. Dass ich sag: Hier ja, o.k. du hast jetzt die Öffnungszeiten, Preis und so weiter vom Kino und die Filme, die gerade laufen, und jetzt kommt jemand und ruft an und will einfach Infos haben, was läuft heute Abend im Kino. D.h. ich kann einen Dialog entstehen lassen mit Beispielen aus dem alltäglichen Leben. Und solche Aufgaben, die müssen deine Leute kennen lernen. Das würde ich auch im Kurs vorstellen, damit die solche Beispiele haben und sehen, wie die funktionieren. Auch mal selbst durchspielen lassen, ausprobieren, damit die mal sehen, wo ist das schwierig, was müssen die Schüler da überhaupt leisten. Sie mal selbst in die Situation versetzen und so eine Aufgabe machen lassen, damit sie mal sehen wie man die in den Unterricht einsetzen kann und dann überlegen, wo sind die Herausforderungen und was ist an der Aufgabe gut. |
| 19 | W: Und jetzt bei der Bewertung, da sag ich mal, gibt es ja bestimmte Kriterien, auf die man achtet, welche Kriterien würdest du da als wichtig empfinden, welche sollten die Studierenden auswählen? |
| 20 | GH1: Wichtig ist, überhaupt den Mund aufzumachen und sprechen und zwar jetzt nicht unbedingt vom Korrekten her, wichtig ist: Wird verstanden, was der Sprechende will? Dann kann ich natürlich das Ganze noch differenzierter sehen, wie richtig, wie korrekt ist das, was er sagt. Aber das wäre dann für mich wirklich die Top-Bewertung, weil wir kennen das alle, die irgendwie mehr als eine Sprache sprechen: Das Wichtigste ist die Kommunikation, verstanden zu werden, also fluency before accuracy. Das wäre wirklich das Top. Aber wenn ich wirklich weiß: What film is on tonight, how much is the prize, what does – selbst wenn ich schon nicht sage: What does it cost, how much is a ticket, what cost a ticket? Also, wenn ich weiß hier, er kann, er hat die Wörter und Grundstrukturen, um sich mitzuteilen, ist das schon mal gut. Und das müssen die Leute im Kurs auch verstehen und mal wirklich überlegen, was heißt es, zu kommunizieren und nicht nur auf die Fehler gucken, die einer macht. Die müssen wirklich sehen: Aha, da funktioniert die Kommunikation. |
| 21 | W: Das heißt, du hast dann auch den Zugang zu hören: Was kann er? – weil es gäbe ja auch noch den anderen Zugang zu schauen: Wo sind die Fehler? |
| 22 | GH1: Ja, aber ich denke, das wäre für mich der letzte Bereich, den ich mir anschau, denn das ist der anspruchsvollste Bereich und den kann ich mir anschauen, wenn die Schüler genügend Selbstbewusstsein haben, die Leichtigkeit des Sprechens besitzen, den Schnabel haben, drauflos zu reden und dann kann man sagen: O.k. du machst das bisher so gut, jetzt achten wir mal bitte auf das, wie du es sagst. Das könnte man natürlich durch Aufnehmen, durch eine Aufnahme machen, |

| | |
|----|---|
| | dass der Schüler selber hört und das Bewusstsein für die Fehler entwickelt: Was sage ich richtig und worauf muss ich noch achten? |
| 23 | W: Aber das würde ja auch bedeuten, dass man aufpassen muss, jetzt gerade, wenn man bei Details schaut, dann nicht hinzugehen und Fehler zu sammeln, weil dann könnte ein Schüler, der viel sagt – der macht wahrscheinlich auch viel mehr Fehler als ein Schüler, der wenig sagt. |
| 24 | GH1: Genau so ist es. |
| 25 | W: Hättest du da eine Idee wie man das aufheben kann oder wie man das in seiner Beobachtung vermerken kann – das Problem? |
| 26 | GH1: Ich weiß jetzt nicht, wie du das formell auf einem Formular hinkriegst. Also, für mich ist Sprechbereitschaft als allererstes: Sprechbereitschaft, Effekt der Botschaft (does he/she gets the message accross) und dann wirklich erst Korrektheit. Aber das wäre für mich dann wirklich im Einer-, Zweierbereich, um das hinzukriegen. Wir hatten das ja auch schon mal angesprochen, bei einer Gruppe von zwanzig Leuten ist es schwierig, jeden Einzelnen zu nehmen. Man kann das natürlich schon im kleinen Bereich, wenn man sagt: Wir bereiten was vor und es wird aufgenommen, dass auch andere mithören können. Aber, ich denke, bevor man eigentlich aufnimmt, eine bestimmte Sicherheit gegeben sein muss. Und auch der keine Angst hat. Unsere Kinder kennen zwar jetzt durch das Handy, durch die Videofunktion, vielleicht schon mehr ihre eigene Stimme, aber ich weiß noch, wie das früher war: sich erstens selber mal im Video zu sehen und zweitens hörst du jetzt auch noch deine eigene Stimme. Dann ist man sich selbst wie ein Fremdkörper und dann guckst du nach Äußerlichkeiten und bist nicht mehr beim Inhalt. Also, ich denke, das mag vielleicht der Vorteil der jetzigen Medienvielfalt sein, dass die die Scheu vor Aufnahmen eigentlich immer mehr verlieren bzw. auch Telefongespräche – also man kann auch aufnehmen: Make a short English Video by mobile phone. |
| 27 | W: Ja, das ist eine gute Idee. Jetzt hast du auch noch was Wichtiges angesprochen: Die Möglichkeit so etwas zu machen. Das ist natürlich auch alles eine aufwändige Geschichte, also was, meinst du, kann man leisten als Lehrkraft, in dem Bereich? |
| 28 | GH1: Ich denke, wir müssen immer mehr – wenn ich jetzt die neue Prüfung anschau, wo ja der mündliche Bereich für jeden Schüler Pflichtteil wird, denn da muss das Monologisieren, das Dialogsprechen und das Dolmetschen geübt werden – das sollte eigentlich so langsam zu einer Selbstverständlichkeit werden, weil ja halt dieser Prüfungsteil ab nächstem Jahr gilt. Und von daher denke ich, muss der Raum geschaffen werden. Ich bin ja auch der Meinung, wenn du das Ganze mündlich kannst, dann kannst du es auch schriftlich. |
| 29 | W: Du hast ja jetzt schon ganz viele Punkte angesprochen, die zusammenfassend zur diagnostischen Kompetenz gehören, trotzdem möchte ich noch mal zurückkommen und noch mal fragen, vielleicht aufzählen, was für dich da dazu gehört, zur diagnostischen Kompetenz. Weil das ist so ein Begriff, der so über allem schwebt, und kannst du das einfach mal auf den Boden bringen und mal überlegen, was er bedeutet? |
| 30 | GH1: Beobachtung, Zuhören, Ansprechen, Bewerten, Anlässe schaffen, Testen, mündlich, schriftlich, |
| 31 | W: Die Evaluation hattest du noch gemeint. |
| 32 | GH1: Ja, Evaluieren von verschiedenen Fertigkeitsbereichen, |
| 33 | W: Und diese Evaluation war ja auch so, wenn ich das richtig verstanden habe, dann auch so gedacht, dass man das immer in kleinen Abständen macht, damit man immer so ein bisschen weiß: Wo ist denn der Stand meiner Schüler. |
| 34 | GH1: Ja |
| 35 | W: – also nicht wie ein Test? |
| 36 | GH1: Nee, eben das wollte ich gerade sagen, ich bin nämlich wirklich der Überzeugung, das haben wir auch schon mal besprochen, dass ich eigentlich schriftliche Tests bei den meisten Schülern gar nicht machen bräuchte, sondern meine Schüler, wenn ich wirklich Interesse an jedem einzelnen Schüler habe, sie einteilen kann und einschätzen, ohne dass ich sie schriftlich teste. Ich weiß, wie der Stand eines Schülers ist. Natürlich sind Tests von daher wichtig, da ich ja transparent zeigen muss; Hier ihr Kind oder ihre Tochter, ihr Sohn ist in dem und dem Fach so und so. Und da zählt natürlich, um den Eltern was transparent zu machen oder auch mal der Schulleitung, dass es nicht einfach aus dem hohlen Bauch existiert – aber ich bin der Meinung, dass ich viele Sachen, dieses schriftliche Abfragen, bei vielen überhaupt nicht notwendig ist. Es gibt natürlich auch Kinder, die eigentlich im Unterricht sehr ruhig sind und nicht so lebhaft. Die brauchen das schon, um zu zeigen: Hier, ich kann auch was, dass die da nicht einfach untergehen und daher die diese Testform schon benötigen. |
| 37 | W: Das heißt auch eine Testvielfalt, damit man die unterschiedlichen Lernertypen auch erreichen kann? |
| 38 | GH1: Ja! |

| | |
|---------|---|
| 39 | W: Äh – du bist ja mitten im Geschehen und siehst ja auch so ein bisschen durch deine Lehr- und Fortbildungstätigkeit, wo die Lehrkräfte ihre Probleme sehen. Was, würdest du sagen, brauchen die Lehrkräfte für Unterstützung, um diesen Bereich noch mehr auszubauen? |
| 40 | GH1: Bei vielen Lehrern ist das größte Problem die Zeit. Weil, sie sollen immer mehr in kürzester Zeit an die Schüler heranbringen. Es gibt immer wieder Neues, dass sie überhaupt keine Zeit mehr haben, sich auf solche [Verfahren], ich gehe jetzt mal auf Evaluation ein, sich da noch einmal hinzuhocken. Jeder Lehrer hat einen Nachmittag zusätzlich, den er nicht bezahlt kriegt, um präsent in der Schule zu sein. Es gibt neue Prüfung, das heißt sie müssen zur Fortbildung. Für mich heißt das zuallererst einmal die Akzeptanz des Lehrers, dass die mal wieder nicht nur als Prügelknabe der Nation dastehen, als die Menschen, die nur Ferien haben, sondern dass man deren Arbeit einfach auch mal wertschätzt. Das sehe ich als eine ganz wichtige Sache. Die meisten Lehrer, die ich kenne, sind sehr engagiert, versuchen ihr Möglichstes. Es gibt wenige, die einfach sagen, ich bin jetzt so und so alt, ich will mir nichts Neues mehr aneignen. Weil durch neue Formen, wie z.B. die neue mündliche Prüfungsform, bin ich jetzt gezwungen, egal ob ich jetzt sechzig bin oder vierzig oder zwanzig, mich mit dieser Sache auseinander zu setzen. Ich stelle fest, dass viele Lehrer einen großen Fundus an unterschiedlichsten Methoden und an unterschiedlichsten Beobachungskriterien haben, und wenn sie Zeit hätten, wenn man ihnen den Raum gäbe, bestimmte Sachen entspannter zu machen, wäre auch diesbezüglich ein detaillierteres Denken möglich und nicht nur ein Hetzen „von – von bis“. Viele Lehrer wollen eigentlich. Also, wenn ich jetzt z.B. in Fortbildungen sage, es ist eine freiwillige Sache, kommen viele, weil Sie neue Tipps haben wollen. Weil sie frische Luft oder einfach den Fokus neu ausjustiert haben wollen. Sie kommen hin, sonst würden sie wegbleiben. Also, das heißt für mich immer noch mal: Biete mir was an, mit dem ich was anfangen kann, und ich bin gerne bereit noch meine zusätzliche Freizeit zu investieren, um das eigentlich für die Schüler umzusetzen. |
| 41 - 54 | [...] |
| 55 | W: In deinem Kollegium, wird da das Thema <i>Diagnostik</i> stärker besprochen? |
| 56 | GH1: Da ich an einer kleinen Schule bin, ist bei uns immer wieder das Thema Evaluation. Also, ich kenne auch Schulen, die evaluieren sich gegenseitig. Das ist bei uns jetzt nicht so. Jetzt z.B. haben wir Projektprüfung, wir werden am Donnerstag die evaluieren, was ist gut gelaufen, was ist schlecht gelaufen, was müssen wir ändern, Kriterien fürs nächste Jahr. Finde ich gut. Bei uns ist Thema Methodenkompetenzen – Methodenvielfalt, z.B. bewegte Schule, wie kriegen wir mehr Bewegung in den Unterricht rein, sowohl bei den Kleinen als auch bei den Großen. Wo kann ich so was einbauen? Also, ich denke, das ist auf jeden Fall ein Thema und da sich Schulen nicht nur mit Diagnosebögen, Diagnosearbeiten Ende sechs oder sprich Abschlussprüfungen auseinandersetzen müssen, sondern wir auch irgendwann fremdevaluiert werden von außen, denke ich, ist das Thema Evaluation ein riesengroßes Thema in Schulen und es ist immer noch ein Thema, wovor viele Lehrer Angst haben, weil die meisten die Türe zu machen und man nicht viel mitkriegt von außen, was diese Personen innen im Klassenzimmer machen. |
| 57 | W: Das heißt so eine Offenheit wäre wünschenswert? |
| 58 | GH1: Ich muss sagen, aufgrund dessen, dass wir eine sehr kleine Schule sind, wir haben eine fünfte, eine sechste, siebte, achte, neunte (Klasse), das sind fünf Klassenlehrer, die Fünftklasslehrerin im Moment ist eine Frau, die Studenten hat, die Sechstklasslehrerin ist Mentorin, der Siebtklasslehrer ist Mentor, hat immer Studenten da, der Achtklasslehrer weniger und ich bin in der Lehrerfortbildung drin, ich muss mich permanent evaluieren lassen. Dieses Jahr hab' ich keine Studenten, wegen Prüfungen und auch weil ich weg bin, nicht immer die Zeit hab', aber bei mir sind immer Leute herzlich willkommen. Also bei uns ist keiner, der sich einer Fremdevaluation entzieht und das muss man, auch von der Schulleitung her. Beide Leute, meine Chefin war lang in der Lehrerfortbildung tätig und meine jetzige Konrektorin, die wird ihren weiteren Weg gehen, hat immer mit Studenten zu tun gehabt, schulrechtlich, in der GEW, ist immer mit neusten Methoden in Stuttgart zu Gange. Also, ich muss bei uns sagen, klein aber fein. Auch bei den Grundschulleuten, wie viel die miteinander reflektieren, wie viel die miteinander vorbereiten, wie viel die sich Fragen stellen, wie viel Mühe die sich geben, auch wenn es um die Beurteilung von Viertklässlern geht, wie intensiv die – also ich bin eigentlich entzückt – zu sehen, dass die nicht sagen: Jetzt kommt das wieder auf mich zu. Sondern, mit welcher Genauigkeit die vorgehen, dass jedes Kind zu seinem Recht kommt und nicht: Das, was ich sage, das zählt; sondern, wirklich vom Kinde ausgehen. Also erstaunt mich, erstaunt mich wirklich und deine Leute könnten auch miteinander reflektieren, miteinander vorbereiten, sich Fragen stellen, gerade wenn es um die Beurteilung geht. Intensiv zusammenarbeiten, damit jedes Kind auch zu seinem Recht kommt und wirklich vom Kinde ausgehen. Das sollte man in so einem Kurs üben und zusammenarbeiten. Gemeinsam einen Schüler anschauen und überlegen: Was kann der? Wo sind seine Stärken? Was muss er noch lernen? Was hat sich verbessert? Also auch die Fortschritte sehen. |
| 59 | W: Das heißt, wenn ich es richtig verstanden habe, diese Zusammenarbeit von den Kollegen untereinander ist eine sehr wichtig Entwicklung oder sehr wichtiger Teil auch um, jetzt im diagnostischen Bereich, jetzt tätig zu sein? |
| 60 | GH1: Ich denke Diagnose machst du selten alleine. Je mehr Leute sich ein Kind anschauen können, desto genauer kann eine Diagnose sein. Weil ich ja ein Kind nur aus einer bestimmten Perspektive sehe, jetzt mal vom Englischen aus sehe. Ich habe aber keine Ahnung, wie ist jetzt der mathematische Bereich, wie ist der künstlerisch begabte Bereich. Wie ist – doch mündlich kriege ich jetzt durch Religion oder Musik jetzt mit. Ist ein Kind musisch begabt? Na ja, heute ist ein wichtiger Punkt auch präsentieren lernen, also das heißt sprachlich, wie präsentiere ich was. Da stelle ich fest, dass unsere |

| | |
|----|--|
| | Schüler sehr früh mittlerweile lernen, Präsentationen zu machen, vorne zu stehen vor der Klasse. Ich stelle fest, dass ganz viele Schüler, die ganz große schriftliche Probleme haben, mündlich ganz tolle Stärken haben, etwas rüberzubringen, was oft schon theaterreif wäre. Also auch das sind für mich ganz andere Bereiche, wirklich zu differenzieren, mündlich, schriftlich. Gruppenfähigkeit, Schlüsselqualifikationen. Ja. |
| 61 | W: Dann danke ich dir für das Gespräch |

4 Grund- und Hauptschullehrerin 2 (GH2)

| Profession: Grund- und Hauptschullehrerin, Ausbildungsleh- rin. | | Datum: 24.05.2006 | Ort: Heidelberg |
|--|--|-------------------|-----------------|
| 1 | W: Dieser Begriff diagnostische Kompetenzen – | | |
| 2 | GH2: Furchtbar, ich hab schon gegoogelt und hab gedacht, ich guck schon mal schnell nach- | | |
| 3 | W: Ja – letztendlich geht es nur darum, dass man sich überlegt, wie kann man denn jetzt die zukünftigen Lehrer so aus- bilden, dass die es mal leichter haben, ihre Kinder einzuschätzen, dass die Noten machen können, aber auch, dass sie sie unterstützen können – vor allen Dingen. Also, da schwebt ja auch immer dieses skandinavische System vor, dass die Kinder – | | |
| 4 | GH2: – Förderplankonzept | | |
| 5 | W: Genau, Förderplankonzept und alle mit ins Boot nehmen, und wie kann man denn Studierende dazu sensibilisieren, dass sie das überhaupt mal lernen können, weil diagnostische Kompetenz, das wird schon von vielen gesagt, ist auch eine Sache, die dadurch entsteht, dass man lange in der Berufspraxis ist... | | |
| 6 | GH2: Das denke ich auch, mhm. | | |
| 7 | W: ...und da einfach auch schon Erfahrung sammelt. | | |
| 8 | GH2: Ich denke, das entwickelt sich auch mit der Zeit und der Erfahrung, die man in seinem Berufsleben macht. Ich glaube nicht, dass man so das quasi auswendig lernen kann: Die diagnostische Kompetenz umfasst den, den, den Be- reich und das habe ich schon abgedeckt und das noch nicht. Also, wie so eine Art Beobachtungstagebuch, das sich so entwickelt, aber für ein Kind so im Laufe der Zeit ja und dann so aufklotzen kann. | | |
| 9 | W: Ja und trotz alledem müssen wir uns jetzt doch überlegen, wie kann man so eine Ausbildung entwickeln. Wie kann man sie da irgendwie heranzuführen und das ist... | | |
| 10 | GH2: das ist nicht leicht – | | |
| 11 | W: – meine große Herausforderung. | | |
| 12 | GH2: Ja, ich denke, was wirklich viel dabei hilft, das sind diese Beobachtungsbücher, sozusagen Beobachtungsbögen, die gibt es ja schon für ganz viele verschiedene Bereiche, soziale Kompetenzen, methodische Kompetenzen, alles das kann man ja schon Stück für Stück erarbeiten und damit diagnostiziert man das Kind ja schon teilweise. Was dann na- türlich schwierig ist, das Ganze auf eine Fremdsprache umzumünzen. Aber mit so was könnten die Studierenden schon mal arbeiten. | | |
| 13 | W: Das ist der eine Punkt und der andere Punkt – ich weiß nicht, wie es dir damit geht, jetzt dieses Konzept ist ja so, dass sie immer nur ein oder zwei Kinder beobachten – aber man hat ja später mal eine Klasse – wie man da, – wie es dir geht, ob du sagen kannst, ich habe überhaupt nicht die Zeit oder es funktioniert gut, ich kann das leisten, oder ob du sagst, da müssten Strategien entwickelt werden oder, wie geht es dir, wenn der Anspruch an dich gestellt wird, mög- lichst genau jetzt Kinder einzuschätzen in Ihrer Lernleistung? | | |
| 14 | GH2: Also, ich denke, das geht für alle Kinder auf einmal, geht das gar nicht, ich denke, dann muss man sich pro Stunde vielleicht zwei oder drei Kinder herausnehmen, wobei das auch wieder nur eine punktuelle Geschichte ist – ich denke, es ist wahnsinnig schwierig. Man muss sich da Schwerpunkte setzen und gezielt vorgehen und ja halt sagen, ich konzen- triere mich jetzt mal auf den und den Schüler. Aber ich denke, es ist wahnsinnig schwierig, das auch gerecht zu machen, weil man ja letzten Endes ja auch dieses Vorwissen hat, wie ist das Kind so generell im Unterricht – das fließt mit ein und... | | |
| 15 | W: Das heißt, du sagst, es ist sehr schwierig, dann müssen solche Beobachtungen auch machbar strukturiert sein. | | |
| 16 | GH2: Ja. | | |

| | |
|---------|---|
| 17 | W: Hast du da irgendwelche Vorschläge? |
| 18 | GH2: Ich denke, man braucht so eine Art Leitfragen: Warum setze ich meinen Schwerpunkt darauf, auf was will ich heute achten, was will ich wissen? Und so eine Art Beobachtungsbogen mit ganz klaren Themenfeldern, mit ganz klaren Überschriften sozu -sagen, können da schon hilfreich sein. Wobei ich auch denke, eine gute Methode ist einfach auch das Filmen, das Filmen von ganz natürlichen Unterrichtssituationen. Weil in der Unterrichtssituation ist man ja als Lehrer oft so gefragt, gefordert und so drin, dass man auch nur einen begrenzten Blickwinkel hat. Aber wenn man sich das Ganze noch einmal später anschaut, sieht man ja oftmals Dinge, die man im Unterricht gar nicht gesehen hat, die einem gar nicht aufgefallen sind, und dann kann man noch mal sehen, was war da eigentlich los, und überlegen, ja, hab ich da richtig reagiert oder die Situation richtig eingeschätzt, dann hat man auch einfach mehr Zeit dazu und ich denke, ja das wäre auch eine Methode, die, wenn die Schüler das gewohnt sind, sie gar nicht stört und sie sich ganz normal verhalten und ja, für einen selbst hilft es auch einfach. Ja, klar es ist aufwendig, aber in so einem Diagnosekurs würde ich das auf jeden Fall machen, Videoaufnahmen und die dann später gemeinsam anschauen und analysieren. Eine andere Methode, die ganz wichtig wäre für so etwas, oder im Teamteaching, dass man einfach zu zweit beobachtet und Schwerpunkte setzt, dann nachher austauscht. Ich denke, das wäre für den Schüler ein gerechterer Weg. |
| 19 | W: Die Idee mit dem Filmen finde ich jetzt ganz gut und vom Teamteaching... Kannst du dir auch vorstellen, dass man sozusagen mal mit den Lehrkräften, die mit in der Klasse sind, sich so etwas mal anguckt, gemeinsam, oder? |
| 20 | GH2: Ja, also ich denke, das hängt auch wieder sehr viel davon ab, ob man zusammenarbeiten kann oder nicht oder einfach, wie man gelagert ist, von der persönlichen Komponente ist es auch ganz arg abhängig und vom Zeitfaktor. Der eine ist bereit Zeit zu opfern, der andere sagt: Nee, noch eine halbe Stunde länger nicht. Also, ich glaube, das hängt ganz viel davon ab, wie man miteinander auskommt und wie man miteinander arbeiten kann. |
| 21 | W: Ja. |
| 22 | GH2: Aber grundsätzlich, ja, ist es einfach das, was auf uns lastet, also was wir machen müssen, und da wird sich dann auch keiner mehr drum drücken können, und ich finde, man darf bei solchen Entscheidungen auch nicht immer alleine dastehen, ein Austausch müsste eigentlich normal sein, also richtig auch fest verankert sein im Schulleben. Also, ich finde es schade, dass oftmals die Bereitschaft fehlt, eine halbe Stunde noch zusätzlich Zeit zu investieren, und alle gucken so: Ah, fünf nach eins, tschüss. Wenn man um viertel vor zwei ins Lehrerzimmer kommt, ist fast keiner mehr da, und das ist einfach so schade, weil dieser Austausch kommt in unserem Beruf einfach so oft zu kurz. |
| 23 | W: Den hältst du für wichtig? |
| 24 | GH2: Ja, den halte ich für super wichtig. |
| 25 | W: Warum? |
| 26 | GH2: Ich denke, das ist so ein allumfassender Eindruck von dem Kind oder dem Menschen, den man dann in dem Moment bekommt. Es kommen oftmals noch ganz andere Begabungen zu Tage, (lacht) die so im Unterricht – ja, so überhaupt nicht, da kommt man oft auch gar nicht dazu – weil das einfach kein Thema ist im Unterricht. Aber wie jetzt zum Beispiel der Adam, der ist jetzt auf der Klassenfahrt durch sein Talent beim Snowboarden aufgefallen. Aber das Geistige, wenn es ums Denken und um das Weiterentwickeln von Gedanken geht, bleibt der dann völlig auf der Strecke. So diesen anderen Punkt, dieser Ehrgeiz, der da ist, der geht auf der anderen Seite unter, und da ist es wichtig, mal alles einfach in einen Topf zu werfen und zu gucken, was macht dieses Kind überhaupt aus? Was gehört alles zu diesem Kind dazu und wo können wir ihn packen und vielleicht auf der anderen Seite unser Ziel von hinten irgendwo erreichen, ihn da nämlich auch zu puschen. Deswegen, denke ich, ist dieses umfassende Bild superwichtig, und das geht nur über den Austausch, wenn mehrere Lehrkräfte in der Klasse auch unterrichten und beteiligt sind. |
| 25 - 43 | [...] |
| 44 | W: Das wär' vielleicht was. Wie steht es mit Elternarbeit? |
| 45 | GH2: Ich denke, für die Studierenden, generell ist es ja für einen selber auch immer wichtig, zu wissen, was für einen familiären Background hat so ein Kind, weil auch das fließt ja mit in die Diagnose ein. Wie jetzt beim Massud zum Beispiel, der wirklich sehr gut Englisch spricht schon. Spricht der zu Hause manchmal vielleicht auch schon mal Englisch, ja? Das ist jetzt nur ein Teilbereich, aber es gibt ja auch viele Punkte, die mit einfließen, oder beim Cihan, die zu Hause schlechtes Deutsch und schlechtes Türkisch sprechen, wie soll er jetzt noch eine dritte Sprache lernen, wenn er noch nicht einmal eine dieser Muttersprachen, das sind ja beides für ihn Muttersprachen, sprechen kann. Und ich denke, da ist auch der Kontakt zu den Eltern wichtig und gut. Die Studierenden bekommen das jetzt dann über die Klassenlehrer vermittelt, wenn sie nachfragen, aber ich denke, es wäre auch gut, wenn sie das auch mal auf direktem Wege erfahren würden, und das würde ja an solchen Elternabenden, Elterngesprächen besprochen werden. |
| 46 - 51 | [...] |
| 52 | W: Wir haben ja jetzt schon ganz viel angesprochen zum Thema diagnostische Kompetenz. Könntest du das mal aufzäh- |

| | |
|----|--|
| | len, was so für dich dazu gehören würde? Wenn man das mal so sammelt. |
| 53 | GH2: Ja, also, ich denk' zuerst mal, zu einer Gesamtbeurteilung gehört erst mal, mit welchen Voraussetzungen kommt das Kind. Am wichtigsten sind die familiären Verhältnisse erst mal. In welchem Umfeld wächst das Kind auf? Wie, in welchen Konstellationen, welche Aufgaben hat es, welche Rolle spielt das Kind in seinem häuslichen Umfeld, weil, das spielt ja ganz oft hier im Unterricht eine Rolle. Dann würde ich auf jeden Fall mit dazunehmen, wie selbständig kann das Kind arbeiten. Welche Hilfsmittel braucht es und auf was kann es verzichten. Wie geht es selbständig mit Aufgaben um. Wie ist es in sich strukturiert – oder braucht es immer Anleitungen, das und das und das kleinschrittig machen, ja und auch, wie kann ich jetzt damit umgehen, wie kann ich es da unterstützen durch meinen Unterricht, damit es auch weiterkommt. |
| 54 | W: Strukturierung, das ist ein guter Punkt, den habe ich noch gar nicht bedacht. Aber der ist wichtig. |
| 55 | GH2: Ja, so wie, es bekommt ein Arbeitsblatt das Kind und wie geht es damit vor, was macht es, liest es durch, oder sieht, ach da unten muss ich malen, also fange ich damit an. Also, wie ist das Kind für sich strukturiert. Auch mit Arbeitsmaterial, was brauche ich dafür, brauch' ich 'nen Bleistift, brauch' ich ein Lineal. Einfach so, wie beginne ich so meine Arbeit und wie reagiere ich, wenn ich nicht weiterkomme? Was mache ich dann? Setze ich mich weiter damit auseinander, suche ich mir Hilfe bei einem Klassenkameraden oder direkt bei der Lehrerin, so diese Methoden eines Kindes, finde ich, sind sehr wichtig dafür. Konzentrationsfähigkeit oder Ablenkung, welche Faktoren lenken ab oder kann ich wirklich konzentriert bei der Sache bleiben, finde ich, ist sehr wichtig. Ehrgeiz, Ehrgeiz in Anführungsstrichen, aber diesen Biss zu haben, meine Arbeit auch zu Ende zu führen und nicht so, ja, jetzt habe ich die Hälfte und jetzt hab' ich keine Lust mehr. Also, ich denke, diese ganze Beteiligung im Unterricht, dass ich mein Wissen mit einbringe als Schüler, dass ich den Unterricht mit antreibe, einfach lebendig mitgestalte und mich nicht nur passiv zurückhalte. Aber auch der, ja, die Hilfsbereitschaft mit den Mitschülern. |
| 56 | W: Die sozialen? |
| 57 | GH2: Soziale Kompetenzen gehören da auch dazu und es ist eigentlich so ein allumfassender Bereich, deshalb können wir das als Lehrer gar nicht alleine machen, ich denke, das muss einfach mit Eltern und mit, hm, ja was auch immer, Einrichtungen, Kinderhort, Kindertagesstätte, wo Kinder zum Teil hingehen, muss eigentlich so ein Gesamtbild mit allen, die an einem Kind beteiligt sind, muss gestellt werden. |
| 58 | W: Also, bei mir ist es ja so, ich habe dieses Thema diagnostische Kompetenz aber ja für den Englischunterricht der Grundschule und da ist halt auch immer so die Frage, wieweit entferne ich mich denn jetzt vom Englischunterricht. Aber so wie du das jetzt auch sagst, denke ich, ist es schon etwas, was man – ja, ich kann nicht sagen, ich guck jetzt nicht auf das Sozialverhalten, weil ich – das kann man nicht rausnehmen. Schätze ich mal. |
| 59 | GH2: Ja (überlegt). |
| 60 | GH2: Aber ansonsten würde ich jetzt nicht unbedingt unterscheiden, welcher Unterricht jetzt ist. Es ist wichtig, erst mal ein Allgemeinbild vom Kind zu machen, zu diagnostizieren, was ist da, und dann kann man speziell vorgehen, in Englisch kommt das und das und das und wie sieht es da aus. In Mathe, welche Fähigkeiten sind da vorhanden, ich denke, da muss man dann spezialisieren, aber ich denke, am Anfang ist so ein allgemeines diagnostisches Verfahren für das Kind sinnvoll. Oder, ich weiß nicht, ich habe mich noch nicht so intensiv damit beschäftigt. |
| 61 | W: Ja, auf jeden Fall. |
| 62 | GH2: Ich denke, sonst ist es auch sehr subjektiv, auch irgendwie... |
| 63 | W: Wie würdest du denn die Subjektivität ein bisschen herauskriegen? Also, dass du auch das, was ich jetzt hier feststelle, ist nicht nur meine ganz persönliche Meinung, sondern ist auch etwas, was ich objektiv in Anführungsstrichen vertreten kann. Hättest du da Ideen? |
| 64 | GH2: Also, ich denke, zum einen ist der kollegiale Austausch wahnsinnig wichtig und da finde ich es sehr sinnvoll, wenn man die Möglichkeit des Teamteaching hat oder der Beobachtung, der Supervision einer Kollegin oder eines Kollegen in der Klasse. Das denke ich, das kann sehr hilfreich sein. Dann denke ich, die Möglichkeit der Videoaufzeichnung, dass man sich das dann situationsungebunden noch einmal anschaut und dann gezielt beobachtet. Das wäre jetzt das Mündliche zu bewerten. Weil mündlich ist es ja doch immer noch schwieriger zu bewerten, als schriftliche Leistungen zu bewerten und im Schriftlichen geht das ja eigentlich nur über diese herkömmliche Methode des Schriftlichen mit dem Abfragen des Punkterasters und der Bewertung. |
| 65 | W: Aber der, das was du schon gesagt hast, das Schwierigste, ist tatsächlich das Mündliche und das Mündliche ist aber auch das, was inzwischen den Schwerpunkt hat, und hast du da noch irgendwie Erfahrungen, was toll geklappt hat, z. B. bei deinen Schülern? Was so die mündliche Einschätzung betrifft, hast du da schon irgendwelche Ideen entwickelt oder auch durch Kollegen erfahren, wie man das gut machen kann mit der mündlichen Einschätzung, weil das ist was, was noch sehr viel Unsicherheit mit sich bringt. |

| | |
|---------|--|
| 66 | Also, bisher eigentlich noch nicht. Was ich merke, es fällt mir leichter, Kinder in ihrem mündlichen Sprechverhalten einzuschätzen, wenn sie Rollenspiele machen und wenn sie einfach was präsentieren und ich als Beobachter mir das anschau. Dann merke ich viel, viel mehr, was die Kinder sprechen, wie viel sie sprechen. Wenn sie einfach frei reden und ich gar nicht beteiligt bin – nicht dieses Schüler - Lehrer – Lehrer - Schüler Gespräch, sondern einfach diese Schüler untereinander. |
| 67 | W: Heißt das, sich Räume schaffen, in denen du in die Situation des Beobachters treten kannst? |
| 68 | GH2: Ja, und da gibt es ja auch wieder Unterschiede, ob sie das ganz alleine, ob sie jetzt ganz alleine eine Diskussion, einen Dialog oder ein Gespräch entwickelt haben, oder ob sie etwas nachspielen müssen, und da kann man dann ja auch sehen, ergänzen sie noch was, verändern sie, oder lesen sie ab, was im Buch stand. Sprechen sie frei, sind sie bemüht etwas selber darzustellen, und da kann man schon ganz viel auch merken, wie die Kinder mit der Sprache auch umgehen und wie die Kinder mit der Sprache auch zurechtkommen. Ja und dabei muss man die Kinder auch unterstützen und es für sie spannend machen, so dass sie auch was sagen können. Oder ihnen auch Hilfen geben, wenn sie mal nicht mehr weiterkommen, also, die Frage ist eben, wie schaff ich Anlässe, dass die Kinder sprechen. Ja und das hat auch mit der eigenen Umwelt zu tun, wozu haben die Kinder einen Bezug, was bringt ihnen was, was bereichert sie. |
| 69 | W: Mhm, und wenn du das beobachtest, wie gehst du da vor, hast du dir da irgendwie einen Beobachtungsbogen oder 'nen Tagebucheintrag oder merkst du dir das? Weil, das ist ja auch, alles hat ja Vor- und Nachteile, wenn man jetzt einen ausführlichen Beobachtungsbogen hat, dann kann es ja sein, dass man den nicht so genau ausfüllen kann. |
| 70 | GH2: ...sehr aufwändig. Ja. |
| 71 | W: Während des Sprechens, was hast du da für Erfahrungen? |
| 72 | GH2: Also, ich, ich schreibe keinen Beobachtungsbogen und ich führe auch kein Schülertagebuch, das ist mir einfach zu aufwändig. Also, das ist mir einfach zu viel. Ich finde so mit der Zeit, so merkt man, weiß man so die Kinder einzuschätzen, und ich mache mir Notizen zu einzelnen Kindern, wenn etwas Besonderes gut war, aber ich mache das nicht ganz konsequent. |
| 73 | W: Das heißt, das Time Management ist hier auch ein wichtiges Kriterium. |
| 74 | GH2: Ja. |
| 75 | W: Aber wie oft könnte man dann so etwas machen? |
| 76 | GH2: Ja, ja, also ich denke, es ist einfach sinnvoll, so viele Sprechanlässe wie möglich den Kindern zu geben, dass man einfach sich selber komplett, so gut es geht, zurückzieht und die Kinder handeln und sprechen lässt und die Kinder beobachtet, und schwierig ist es natürlich, dann die Klasse auch immer und gleichmäßig zu beschäftigen. Manchmal geht das ja ganz gut, wenn man die Kinder in der Klasse verteilt, dann sagt man, such dir einen Partner und dann spielen die kleine Dialoge, aber es ist immer unwahrscheinlich laut und es wird dann auch schnell, also dass es dann irgendwann auch mal gut ist, und dann wäre es auch ganz sinnvoll, wenn man zu zweit wäre und die Möglichkeit hat, die Hälfte der Klasse vielleicht auszulagern, kleinere Gruppen hat. Dann trauen sich manche Kinder auch einfach viel mehr als im Klassenverband, wenn alle da sind. Dass die einfach zu schüchtern sind oder einfach Angst haben, Fehler zu machen. Ich glaube, fairer ist es, in einer kleinen Gruppe das zu beobachten und denen Gelegenheit zu geben zu sprechen. |
| 77 - 82 | [...] |
| 83 | W: Muss man dem Kind gegenüber eine bestimmte Haltung haben, wenn man es einschätzt? |
| 84 | GH2: Ich denke, Voraussetzung ist, dass man das Kind nicht gleich in irgendeine Schublade steckt, sondern versucht, es neutral oder einfach so vorurteilslos wie möglich einzuschätzen und einfach erst mal nur wahrnimmt, ohne zu bewerten. Was natürlich ganz schwierig ist und – vor allen Dingen, wenn man das Kind schon länger kennt, ist es ganz, ganz schwer, so vorurteilslos zu bewerten, weil dann doch immer: Ach ja, sonst ist der so und so. Dass man dann ganz schnell dazu tendiert, die Erfahrungen, die man schon mit dem Kind gesammelt hat, mit einfließen zu lassen. |
| 85 | W: ... und ein Stück weit kann es ja auch wieder günstig sein, also je nachdem... |
| 86 | GH2: Ja, aber das ist dann ja nicht fair anderen gegenüber, bei denen man vielleicht anders gelagert wäre. |
| 87 | W: Ja, es ist halt das Erfahrungswissen, was man bei dem Kind hat, lagert sich zu dem, was man jetzt im Augenblick erfährt und ... |
| 88 | GH2: Ja, und in dem Moment ist es nicht situationsgebunden. |
| 89 | W: Das ist auch so eine schwierige Frage der Objektivität – ja, auch gerade bei den Prüfungen, soll jemand prüfen von außerhalb oder soll jemand prüfen, der die Gruppe schon kennt. |

| | |
|-----|--|
| 90 | GH2: Also, die Mischung von beidem wäre eigentlich so das Beste. Einer so und einer so, weil ich mein', es kann ja auch ein schlechter Tag sein für den Prüfling oder für das Kind, dass es einfach irgendwie Probleme hat und dann anders ist, als es sonst ist, und wenn man weiß, ach, aber sonst ist der viel besser, dann entschuldigt man das auch ein bisschen – also, es ist ganz schwer. Ich finde Noten generell wahnsinnig schwer. Eine wirklich realistische Einschätzung ist super-schwierig zu treffen. |
| 91 | W: Und welche Kriterien würdest du denn ansetzen beim Sprechen für den Englischunterricht. Was wäre dir da wichtig? |
| 92 | GH2: Also, ich find's halt dadurch, dass ich mich da auch selbst einarbeiten muss, finde ich es ganz schwierig, also ich würde vornan stellen, auf jeden Fall erst einmal dieses Bemühen des Kindes, sich auf Englisch auszudrücken, fände ich, das Sichtrauen, auf Englisch zu sprechen, auch wenn zwischendurch ein deutsches Wort fällt, weil einfach so dieses Bemühen zu sehen, ich möchte das auf Englisch versuchen, das, finde ich, ist schon mal ganz, ganz wichtig. Das, finde ich, ist ganz hoch anzurechnen und dann, finde ich, kann man auf grammatische Strukturen gucken und Aussprache – erst mal der Wille sozusagen zählt. Also, das finde ich erst einmal das Allerwichtigste. |
| 93 | W: Ja, ich stell jetzt auch die Frage, weil ich wichtig finde zu sehen, was sagt denn die Lehrkraft aus der Praxis. |
| 94 | GH2: Also, ich finde das erst mal wichtig, das aufzugreifen, wenn das Kind zeigt, ich bemühe mich, und das Kind darin auch zu bestärken und zu ermuntern weiterzumachen und gar nicht die Fehler zu korrigieren, sondern erst mal dieses Sprechen aufrecht zu erhalten und eigentlich da motivieren, weiterzumachen, und dann kann man ja so nach und nach (dann) gucken, die Korrekturen mit einfließen zu lassen und darauf Hinweise zu geben, und dann irgendwann kann es so weit sein, dass dann wirklich die Aussprache oder grammatikalische Strukturen bewertet werden. Aber das ist nicht so wichtig wie überhaupt die Sprechanlässe wahrzunehmen und zu schaffen, oder? |
| 95 | W: Ja, ich sehe es auch so, aber ich höre da auch gerne mal verschiedene Meinungen. |
| 96 | GH2: Also, ein gutes Beispiel dafür ist immer der Tobias zum Beispiel. Der wirklich immer bemüht ist – oder die Snezana- wirklich immer auf Englisch zu sagen – wenn sie nicht mehr weiterkommen, dann kommt ein deutsches Wort dazwischen und dann reden sie auf Englisch wieder weiter. Also, so etwas finde ich toll und das muss so aufrechterhalten werden und da müssen die Kinder bestärkt werden und ich glaube, der Rest, das kommt dann glaube ich von ganz alleine, wenn so diese Hemmschwelle, in der fremden Sprache zu sprechen, überwunden ist, sind die anderen Sachen dann Feinschliffe. |
| 97 | W: Ja, jetzt, sag ich mal, wenn man seine Diagnose gemacht hat, dann ist ja auch die Frage, wofür verwende ich sie. Kannst du da mal irgendwie Ideen nennen, wie das, was man da so herausgefunden hat, wieder aufgegriffen werden kann oder wieder dem Schüler zugute geführt werden kann? |
| 98 | GH2: Aufgegriffen werden – ja Differenzierung, ist da ein wichtiges Stichwort für den Unterricht. Wenn ich weiß, wo die einzelnen Schwachpunkte, auch Defizite des einzelnen Kindes liegen. Da ganz gezielt Räume schaffen, damit die Kinder, die entsprechende Probleme haben, ihre Fähigkeiten weiterentwickeln können. Dass sie dafür Gelegenheit bekommen, Kinder, die, – ja gut, es geht mehr um das Mündliche – aber es gibt ja auch genügend, die grammatikalische Schwierigkeiten haben, dass die dann einfach daran weiter arbeiten können, dass man tägliche Methoden dann auch wählt. |
| 99 | W: Aber das heißt, – das hieße, wie du schon mal gesagt hast, unterschiedliche Methoden, also man muss auch dann einen Unterricht so strukturieren, dass man auch die Möglichkeit hat, die Kinder individuell fördern zu können. |
| 100 | GH2: Ja. |
| 101 | W: Also, ich sag mal, in einem Frontalunterricht würde das nicht immer funktionieren,... |
| 102 | GH2: Nee- |
| 103 | W: ...sondern man muss dann auch eine gewisse Methodenvielfalt bereitstellen. |
| 104 | GH2: Das auf jeden Fall. |
| 105 | W: Inwiefern gehört das denn dann zu einer diagnostischen Kompetenz? |
| 106 | GH2: Methodenvielfalt? Ja – also ein Stück weit schon, weil jeder Lerner hat ja auch seinen Zugang zu bestimmten Bereichen, und ich denke, man muss schon viele Möglichkeiten anbieten, damit jeder sich seine Methoden herausnehmen kann, um erfolgreich zu lernen. Deswegen ist Methodenvielfalt im Alltag einfach unerlässlich. |
| 107 | W: Das heißt, wir haben unterschiedliche Lerntypen und jedem muss ich was bieten können, womit er arbeiten kann... |
| 108 | GH2: Ja, ja. |
| 109 | W: ...und meine diagnostische Leistung ist es, ihm dabei zu helfen, das auch zu finden, was zu ihm passt, oder das zur |

| | |
|-----|---|
| | Verfügung zu stellen? |
| 110 | GH2: Ich denke, die diagnostische Leistung ist erst einmal an mich gerichtet, denn ich muss ja erst einmal wissen, wo sind die Stärken des Kindes und was braucht dieses Kind. Es ist erst einmal meine Aufgabe, dieses bereitzustellen. Es ist also erst einmal meine eigene Einschätzung und wenn es nicht funktioniert, dann guckt man dann ja weiter, denkt drüber nach, warum klappt das nicht und wie geht es weiter. Also, das ist auch so eine Selbstdiagnose, wie stehe ich in diesem Prozess und was kann ich auch leisten, es ist auch nicht so, dass jeder alles leisten kann, ich kann auch nicht zeichnen und das auf der bildlichen Ebene beibringen, also, da muss ich auch gucken, wie ich mir behelfen kann, aber... |
| 111 | W: Das heißt, es gibt dann immer auch den Zugang zum Kind, aber auch zu meinem eigenen Unterricht? |
| 112 | GH2: Ja. |
| 113 | W: Hast du irgendwelche Anregungen oder Ideen, wo du sagen würdest, da haben wir noch gar nicht darüber gesprochen, aber das wäre noch wichtig? |
| 114 | GH2: Ein Stichwort? |
| 115 | W: Also, ich habe meine Stichwörter jetzt zum Großteil schon gefragt und will aber nicht davon ausgehen, dass ich an alles gedacht habe und vielleicht würdest du gerne noch etwas anmerken, was gar nicht zur Sprache kam. |
| 116 | GH2: Eigentlich nee,... also bisher ist es ja auch eigentlich so, dass Diagnose und Diagnosearbeiten und Vergleichsarbeiten und Test und Verfahren hier und Verfahren da, das sind alles Riesenthemen, Evaluationen, die alle irgendwie mit Inhalt für die Lehrkräfte gefüllt werden müssen. Ich finde, es ist oftmals, man hat Schlagworte, die stehen leer da, und es ist alles so abgehoben. Aber es fehlen so Praxistipps und ein Beispiel: Für eine Diagnose eines Kindes im Englischunterricht gäbe es die und die und die Möglichkeit. Dass man einfach auch wirklich sieht, was gemacht werden kann. Also, es ist Bedarf da. Es ist Erfahrungsbedarf da, es ist Anleitungsbedarf da, dass man darauf einfach eingeht und den Lehrkräften da auch einfach Entlastung gibt. In der Form, dass man sie nicht mit allem bombardiert und sie dann damit alleine lässt, sondern, dass dann da auch ein Referent kommt und sagt, das sind die Möglichkeiten, und das dann erklärt. So wie es die Schüler erklärt bekommen. |
| 117 | W: Und das ist im Moment gerade das Problem? |
| 118 | GH2: Ja, das ist ein Riesenproblem. Ein Riesenproblem ist, dass jeder meint, er ist ganz schnell überfordert, überlastet und nicht noch mehr Arbeit. Es ist teilweise wirklich viel, aber ich finde, es wird viel aufgebauscht und es geht so viel unter. Es muss so viel gemacht werden an Evaluation, an Diagnose, an Erhebungen und wer arbeitet damit? Letzten Endes fehlt so dieser Ausblick, wofür haben wir das denn jetzt gemacht und was können wir denn jetzt damit tun und das würde ich mir (auch) für diese ganzen Diagnosen auch wünschen, Anleitung und einen Ausblick, dass man einfach so Möglichkeiten aufdeckt, das fände ich sehr, sehr wichtig. |
| 119 | W: An welche Möglichkeiten hättest du denn da gedacht? |
| 120 | GH2: Ich fände es jetzt zum Beispiel wichtig, jetzt festzustellen, wenn jetzt ein Kind einfach Hemmungen hat zu sprechen, es mal zu fragen, woran liegt das, und vielleicht kann es sich dazu selbst äußern und auch sagen, was ihm helfen könnte. Oder ist da, ja, ist da vielleicht da ein Kind, das eine Sprachschwierigkeit hat, die einfach mit einer logopädischen, mit Sitzungen ausgebügelt werden könnte oder dass es da einfach Unterstützung braucht. Liegt es daran, dass das Kind einfach im Elternhaus in Gespräche zu wenig verwickelt ist oder viel alleine vorm Fernseher sitzt oder etwas anders tut? Wo sind Ansatzpunkte, wo könnte ich nachfragen, um dahinter zu kommen, was ich tun kann. |
| 121 | W: ...dass es praktisch so einen Pfad gibt? So nach dem Motto, das habe ich geprüft, daran liegt es nicht. |
| 122 | GH2: Genau. |

5 Kinder-Jugendpsychiater (Psy)

| Profession: Kinder- Jugendpsychiater/Kinderarzt | | Datum: 12.05.2006 | Ort: Freiburg |
|---|--|-------------------|---------------|
| 1 | (Begrüßung) | | |
| 2 | W: Also, der Grund, warum ich dich gerne befragen möchte, es geht ja in meiner Arbeit um diagnostische Kompetenzen und im Bereich der Schule ist das ja noch ein sehr neues Feld. Das heißt nicht, dass Lehrer nicht auch in ihrem Berufsfeld tätig werden, aber es ist noch nicht so zur Sprache gekommen und gerade im Englischunterricht der Grundschule, da ist der Sprachunterricht ja noch relativ neu, da ist das noch mehr ein unbeschränktes Feld und da du dich ja beruflich mit Diagnosen auseinandersetzt, zwar in einem ganz anderen Zusammenhang, würde ich einfach gerne deine Sichtweise zu die- | | |

| | |
|----|--|
| | sem Thema sehen. Und ich habe dir ja dieses Zitat geschickt, dass die Lehrkräfte professionalisiert werden sollen in ihrer Diagnosefähigkeit. Jetzt ist das ein hoher Anspruch und ich würde dich jetzt gerne fragen, was für Zugänge würdest du da als sinnvoll sehen. |
| 3 | Psy: Also, ich bin ja Kinderarzt und auch Kinder- und Jugendpsychiater und für uns spielt die Entwicklung des Kindes oder die Überprüfung der Entwicklung des Kindes in den Vorsorgeuntersuchungen oder auch in Gesprächen mit Eltern, die einfach Probleme schildern, eine große Rolle. Sprache ist Schlüssel zu allen Dingen, die Entwicklung angeht. Auch Sprache ist Voraussetzung für die weitere kognitive Entwicklung, insofern nimmt das einen großen Rahmen der entwicklungsdiagnostischen Untersuchung ein. Wir untersuchen natürlich Kinder nicht in Bezug auf ihre Fremdsprachfähigkeit, sondern in ihrer deutschsprachlichen Kompetenz. Bei den Untersuchungen geht es natürlich darum, vor allen Dingen zu schauen, wie ist die Fähigkeit der Sprachaufnahme, d.h. was versteht das Kind, und andererseits auch der expressiven Sprache, was kann das Kind ausdrücken. Im Bezug auf Fremdsprachlichkeit, also, das ja das Thema ist, als Kinder- und Jugendpsychiater sollte man die Fähigkeiten der Muttersprache sicherlich mit berücksichtigen. Ein Kind, was Schwierigkeiten hat in der Muttersprache sich auszudrücken, was Schwierigkeiten hat sowohl im Wortschatz und der Artikulation, das sind ja zwei verschiedene Dinge, das wird sicher in der fremdsprachlichen – in der Fähigkeit, Fremdsprachen zu erlernen – sicher auch Probleme haben, und auch da sollte der Blick des Lehrers in diese Richtung schauen, so: Was sind die Kompetenzen in der Muttersprache? In der Praxis schauen wir natürlich anhand von bestimmten Worten, die die Kinder sagen müssen, inwieweit Artikulationsschwierigkeiten bestehen, einfach, d. h. inwieweit Schwierigkeiten mit der Artikulation von bestimmten Buchstaben bestehen, sei es von r, s, sch und so weiter, aber das ist ja altersbedingt einfach typisch, dass z.B. Kinder einfach das S mit fünf oder vier Jahren nicht so gut aussprechen können, dass sie eher zum Lispeln neigen, und so gibt es altersbedingt einfach typische Auffälligkeiten. Der Lehrer sollte das vielleicht wissen, gerade wenn die Kinder noch sehr klein sind, und solche Schwierigkeiten wachsen sich ja normalerweise auch aus. Diese Artikulationsschwierigkeiten bereiten mir als Kinder- und Jugendarzt oder Kinder- und Jugendpsychiater eigentlich weniger Sorgen. Größere Sorgen bereiten mir Kinder, die im Bezug auf Wortschatz und einfach Semantik oder auch der Frage der Intonation der Sprache Schwierigkeiten haben, und da bringen viele Kinder natürlich ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit. Für Lehrer – bevor sie sich mit der Frage der diagnostischen Kompetenz in Bezug auf die Fremdsprache beschäftigen – sollten sie sich einen Überblick machen über die sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache, weil ein Kind, was in der Muttersprache wenig sprachliche Kompetenz mitbringt, das erst recht nicht in der Fremdsprachlichkeit tun kann. |
| 4 | W: Jetzt gibt es ja noch nicht so viele, ich sag mal Werkzeuge, um die sprachliche Entwicklung von Kindern festzustellen in der Schule. Du hast da in deinem Berufszweig schon mehr Möglichkeiten entwickelt oder mehr Zugänge, wie ich denn das sprachliche Level eines Kindes überhaupt feststellen kann oder auch den Prozess der Sprachentwicklung verfolgen kann. Das ist in unserem Bereich, im pädagogischen Bereich, noch sehr neu. Hast du da Vorschläge, was es da gibt oder was du in deinem medizinischen Bereich hast? |
| 5 | Psy: Also grundsätzlich, wenn wir Kinder bei der Vorsorgeuntersuchung sehen, wird allgemein anhand von exemplarischen Worten geschaut, ob die Artikulation bestimmter Worte möglich ist, ob es Schwierigkeiten in der Artikulation gibt, also im Ausdrücken von verschiedenen Buchstaben, sei es r, p, s, t oder wie auch immer. Viele Kinder mit vier Jahren können das k z.B. schlecht aussprechen, so dass sie z.B. statt Kindergarten, „Tinderdaten“ sagen, und das ist entwicklungsbedingt eigentlich normal. Also, man muss immer aus kinder- und jugendärztlicher oder kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht schauen, was ist entwicklungsbedingt normal und was fällt aus dem Rahmen. Und da gibt es einfach bestimmte Erfahrungswerte. Und zum anderem ist es aber im Rahmen eines allgemeinen Gespräches einfach auch wichtig zu schauen, wie ist der Sprachfluss, wie kann das Kind eigene Wünsche, eigene Gedanken schon ausdrücken. Ist das eher spärlich, eher sehr karg oder ist es mit einer Vielzahl von verschiedenen Worten, werden eine Vielzahl von Worten verwendet, ist die sprachliche Varianz schon sehr groß, werden einfache Sätze verwendet oder werden also auch schon Nebensätze verwendet. Insbesondere im Vorschulalter ist das einfach sehr wichtig und auch da ist es bei uns in der Praxis natürlich auch wichtig, wie ist das Zusammenspiel mit den Eltern, wie sind die bemüht, wie ist einfach die Kommunikation zwischen Kind und Eltern, also dass man da die Eltern auch bestärkt, Kommunikation zu fördern und Kommunikation auch als essentiell wichtig und interessant für die Kinde zu gestalten. Dass die Kinder wirklich Spaß haben, sich mitzuteilen, und das ist natürlich nicht nur eine Frage der rein sprachlichen Ebene, sondern einfach auch der Beziehungsebene. Das heißt, das Verhältnis zwischen Eltern und Kind, in der Schule aber auch zwischen Lehrer und Kind ist einfach auch schlüsselgebend. |
| 6 | Würdest du also sagen, das ist auch für die Schule wichtig, also die Beziehung zwischen dem Kind und der Lehrerin in dem Fall? |
| 7 | Psy: Grundsätzlich denke ich, bei Lernen im Allgemeinen und beim Sprechen im Besonderen ist die Beziehungsebene eine ganz wichtige, denn Kinder haben ja primär ein großes Interesse sich mitzuteilen, aber nur dem mitzuteilen, den sie mögen oder wo sie einfach auch das Bedürfnis haben, sich mitzuteilen. Das ist alles noch sehr beziehungs- und auch lustbetont und das sollte man immer berücksichtigen und hier auch günstige Bedingungen schaffen, wenn möglich. |
| 8 | W: Das heißt die Motivation ist ein Schlüsselbegriff in dem Fall. |
| 9 | Psy: Ja, die Motivation ist sozusagen alles. Ja. |
| 10 | W: Und habt ihr in eurem Bereich dann bestimmte Raster oder bestimmte Diagnosebögen, wo man sagen kann – |
| 11 | Psy: Ja |
| 12 | W: – ein Kind im Alter von sechs bis acht Jahren sollte dieses oder jenes können? |
| 13 | Psy: Grundsätzlich gibt es ganz grobe Screening - Methoden, wie den „Denver-Test“ zum Beispiel, und im Kleinkindalter auch den „Münchner Funktionelle Entwicklung Diagnostik“, die sowohl Methodik als auch Sprache beinhaltet. Es gibt auch natürlich standardisierte Sprachtests wie den SETK und, in der allgemeinen Praxis, wenn jetzt keine konkrete Frage - |

| | |
|----|---|
| | stellung da ist, geht es eigentlich eher so darum, einfach sich so ein allgemeines Bild aus Erfahrungswerten zu machen und die verschiedenen Ebenen sich anzuschauen, einerseits die Frage, wie ist die Artikulation des Kindes, was für einen Eindruck hat man über den Wortschatz, über die Fähigkeit Sätze zu bilden, einfach der Grammatik. Zu anderem ist es auch immer so die Frage, wie ist die Untersuchungssituation, ist die Beziehungsebene einfach da vorhanden, hat die überhaupt gestimmt, so dass das Kind auch bereit war, seine Fähigkeiten zu zeigen, konnte ich es dazu motivieren, war die Situation einfach auch entsprechend gut. |
| 14 | W: Jetzt geht es in meiner Arbeit darum, wie kann man diagnostische Kompetenzen lernen. Also, wie können Lehrkräfte oder in meinem Fall jetzt Studierende angeleitet werden, das zu lernen? Jetzt wollte ich dich erst mal fragen, was würdest du verstehen unter diagnostischer Kompetenz, was würde da alles aus deiner Sicht dazugehören, was sollten die alles können? |
| 15 | Psy: Also beim Fremdsprachenunterricht spielen wahrscheinlich ganz viele verschiedene Dinge mit hinein und da bin ich natürlich nicht der Experte. Aber dass ein Lehrer, der sich mit Fremdsprachen beschäftigt oder den Kindern das vermitteln will, sicherlich sich Gedanken über die sprachliche Kompetenz in der Muttersprache machen sollte, und da sollte er zwei Dinge einfach besonders berücksichtigen, zum einen: gibt es in der Muttersprache irgendwelche Artikulationsschwierigkeiten, sprich S, z.B. Laute wie das S oder K oder andere Laute: Können die ausgedrückt werden oder gibt es da keine Schwierigkeiten, und wenn es da schon grundsätzlich Schwierigkeiten mit dem S in der Muttersprache gibt, dann wird das Kind wahrscheinlich auch Schwierigkeiten mit dem TH haben, ja, und das muss man auf dieser Ebene vielleicht einfach auch berücksichtigen. Aber die wichtigste Frage ist einfach auch, wie ist die Fähigkeit des Kindes sich einfach in der Muttersprache (sich) auszudrücken, wie vielfältig und gedankenreich ist das möglich, und wenn, erst wenn – aus meiner Sicht –, in der Muttersprache diese Kompetenz vorhanden ist, kann man auch diese Erwartung in der Fremdsprache stellen. Die andere Sache ist die, dass ja die Motivation und das Interesse schlüsselgebend ist und da muss einfach auch geschaut werden, wie ist der Hintergrund in der Familie, gibt es da Unterstützung, wie ist das Interesse des Kindes, eine Fremdsprache zu lernen und wie viel, wie groß ist die Fähigkeit zur Konzentration und zur Mitarbeit auch. Und, also dass man noch einmal neben Bereichen der Motivationsebene schaut, wo sind da die Ressourcen und wo sind da vielleicht die Probleme. |
| 16 | W: Du hast ja jetzt zwei Bereiche angesprochen. Einmal das Umfeld, hältst du das für einen wichtigen Bereich, der betrachtet werden sollte, also wie geht die Familie, die Eltern damit um, und das andere, was du angesprochen hast, ist, was ich als intrinsische Motivation bezeichnen würde, so die Lust sich sprachlich auszudrücken. Jetzt, das Umfeld, meinst du, das ist ein wichtiger Bereich, der als Lehrer betrachtet werden sollte? |
| 17 | Psy: Für mich ist die Frage wichtig, mit welcher Absicht man die Diagnose durchführt. Geht es darum, einen Raster zu finden, um Notengebung zu machen, ist es nicht erheblich, welches die Hintergründe darstellen. Dann möchte man ein Maß finden, um den Ist-Zustand darzustellen und das Kind da und dort einzuordnen. Wenn es aber darum geht und aus meiner Sicht sollte es das, hinter die Kulissen zu schauen und zu fragen, wie kann ich das Kind am besten fördern, wie kann ich das Kind am besten fördern und motivieren, dann sind natürlich andere Ebenen wichtig. Dann geht es auch weniger um den Ist-Zustand, sondern vielmehr darum, wie ist denn eigentlich der Entwicklungsprozess, welche Fortschritte macht das Kind, wenn es die Sprache lernt. Ja, und hier muss dann also auch eine ganz klare Zielsetzung der Diagnose erfolgen und die muss diese Fragen, wie ich schon gesagt habe, wie kann ich am besten fördern, fördern und motivieren, auch beantworten können, d.h. ein Lehrer muss für sich auch klarstellen oder definieren, was er diagnostizieren will und warum er das macht. Also, zum einen ist z.B. beim Sprechen ganz wichtig die Beziehungsebene, wie kann ich das Kind für mich gewinnen, dass es mit mir zusammenarbeiten möchte? Wenn das Kind gegenüber dem Lehrer eine grundsätzliche Abneigung hat, dann wird die Zusammenarbeit einfach auch schwierig sein, und wie kann ich einfach Interesse für die Sprache als solche finden. Und bei diesen Fragen ist es auch immer wichtig, um zu vermeiden, dass eine Überforderung oder Unterforderung passiert, wichtig zu schauen, wo ist die sprachliche Kompetenz in der Muttersprache und was für Vorstellungen verbindet das Kind auch einfach mit der Sprache. Wenn es damit einfach auch verbindet, dass es, wenn Interesse daran besteht, einfach in der Fremdsprache sich auszudrücken und da einfach Spaß daran gefunden wird, wird es natürlich leichter, einen Zugang zu finden. |
| 18 | W: Also, ich finde den zweiten Aspekt jetzt noch mal interessant: Dieses, ich möchte jetzt nicht nur meine Diagnose haben um zu gucken, kann er's, kann er's nicht, und dann kriegt er halt seine Vier oder seine Eins, sondern dieses: Er kann es nicht, woran liegt es? Liegt es an mir, liegt es an der Beziehung, liegt es daran, dass er tatsächlich auf der muttersprachlichen Ebene noch nicht so weit ist, meinetwegen das th aussprechen kann, oder liegt es einfach daran, dass die Unterstützung nicht da ist durch das Umfeld und da würde ich gerne noch weitergucken, was ist da alles wichtig zu bedenken. |
| 19 | Psy: Also, in der Gesamtheit der Dinge muss man die Sache einfach analytisch betrachten. Dass man einfach die verschiedenen Komponenten anschaut, zum einen, wie gesagt, dass, auch wenn das jetzt nicht das Hauptfeld ist, dass der Lehrer sich irgendwie über den sprachlichen, über die muttersprachlichen Kompetenzen einen Überblick machen sollte, vielleicht auch eng mit dem Lehrer des Faches Deutsch einfach sich austauscht. Ja, was die sprachliche Kompetenz angeht, des Ausdrucksvermögens, aber auch vielleicht der gesamte emotionale Zustand, ob er eher extrovertiert ist, sich mitteilen möchte, oder eher schüchtern. Das sind auch einfach Dinge, die im zwischenmenschlichen Umgang einfach wichtig sind und so auch für die Diagnose von Sprechen, die ja über Kommunikation läuft, und zum andern ist es natürlich auch wichtig, dass man schaut, gibt es auch grundsätzlich z.B. Teilleistungsstörungen, so wie Lese-Rechtschreibschwäche, wenn im Fach Deutsch diese Probleme vorhanden sind, dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass einfach das Kind auch im fremdsprachlichen Bereich mit diesen Problemen zu kämpfen hat. Und das sollte ein Fremdsprachenlehrer wissen, und dementsprechend ist es hilfreich, wenn er einfach weiß, im Schriftlichen oder auch in der Fähigkeit des Lesens bestehen große Schwierigkeiten, dass er das Kind dort unterstützt und andererseits einfach die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die vielleicht auch gar nicht beeinträchtigt ist, auf der anderen Seite besonders fördert. Also, der interdisziplinäre Austausch er- |

| | |
|----|--|
| | scheint mir da wichtig, um einfach dem Kind da auch gerecht zu werden. |
| 20 | W: Das heißt, das Kollegium sollte auf jeden Fall Möglichkeiten finden, sich zusammenzusetzen und über den einen oder anderen zu sprechen. |
| 21 | Psy: Ja, ich bin kein Pädagoge, aber es ist ja immer ein Balanceakt zwischen Motivation und andererseits Fordern und auch Abverlangen von Leistungen und da die richtige Balance zu finden, dass ein Kind nicht überfordert ist, resigniert, verlangt einfach, um die richtige Balance zu halten, einfach viel an Informationen, um der Situation und dem Kind möglichst gerecht zu werden. |
| 22 | W: Kannst du vielleicht noch mal was zum Thema Ausbildung sagen, was, meinst du, wäre einfach wichtig zu lernen? Jetzt mal abgesehen davon, von der sprachlichen Entwicklung, was wären noch wichtige Kompetenzen, die eine junge Lehrkraft mitbringen sollte, um da handeln zu können? |
| 23 | Psy: Ja, ich bin kein Lehrer, sondern Kinderarzt und Kinder- und Jugendpsychiater und ich hab' natürlich viele Eltern, die mit Sorgen zu mir kommen, weil es in der Schule nicht so läuft, weil sie sich unverstanden fühlen, weil Kinder überfordert sind oder weil sie das Gefühl haben, der Lehrer berücksichtigt überhaupt nicht die Situation des Kindes und die Begleitumstände. Es ist gut für einen Lehrer, so weit es möglich ist, in den großen Klassen und der Vielzahl von Anforderungen auch über den Tellerrand seines Faches hinaus zu schauen, gerade wenn er sich mit Fremdsprachen beschäftigt. Zu schauen, wie ist die sprachliche Grundkompetenz in der Muttersprache, sowohl mündlich wie auch schriftlich, insofern die Kinder weiter fortgeschritten sind. Ja, sich mit den Kollegen auszutauschen, vor allen Dingen, wie kann ich das Kind motivieren für die Sprache und Sprache ist ja einfach – Schlüssel der Sprache liegt aus meiner Sicht grundsätzlich im Bedürfnis sich mitzuteilen und, dass man da Wege findet, das aufzugreifen. |
| 24 | W: Das ist ja ein wichtiger Teil, den du gerade ansprichst, – ich darf es noch mal wiederholen, dass die Sprache ein Mittel ist, um sich mitzuteilen. Das heißt, man muss als Fremdsprachenlehrer die Sprache auch zur Mitteilung nutzen und nicht, davon losgelöst, so, wie wir das in der Schule vielleicht noch gelernt haben. Wir lernen jetzt mal die grammatikalische Form mal auswendig und dann gucken wir mal weiter, sondern es muss Kommunikationsmittel sein, damit das auch funktionieren kann, habe ich das richtig verstanden? |
| 25 | Psy: Ja, das ist richtig, ja und die andere Sache ist die, dass man sicherlich einfach das Verhalten und das im weitesten Sinne auch beim Kind mitberücksichtigt. Also seinen Charakter. Es gibt Kinder, die einfach z.B. Schwierigkeiten haben, sich zu strukturieren. Wo einfach klare Vorgaben, im Bezug auf, was weiß ich, Vokabeln oder Grammatik da sein müssen, und es gibt natürlich Kinder, die das nicht so brauchen und auch Sprache durch das Sprechen und die Kommunikation lernen, und wie viel Struktur ein Kind braucht, ist natürlich auch so immer sehr unterschiedlich. Aber in allen Bereichen der Pädagogik ist es sicherlich wichtig, dass möglichst klare Anweisungen da sind und dass einfach eine Berechenbarkeit vorhanden ist. |
| 26 | W: Das heißt, das, was du angesprochen hast, dass es notwendig ist für eine Lehrkraft, festzustellen, was für einen Lerntyp ich denn vor mir habe? |
| 27 | Psy: Ja. |
| 28 | W: Wie lernt der denn überhaupt, um ihn richtig unterstützen zu können. Habe ich das richtig verstanden? |
| 29 | Psy: Ja, wie viel Struktur muss ich einfach vorgeben und wie viel Freiheiten kann ich lassen. Aber das ist ein grundsätzlich pädagogisches Problem, was fachübergreifend in allen Fächern maßgebend ist. Aber das ist natürlich ganz, ganz wichtig. |
| 30 | W: Würdest du denn sagen, dass Lehrkräfte noch mehr wissen sollten über spezifische Geschichten, also du hast jetzt mal die Unstrukturiertheit genannt, es gibt ja auch andere Phänomene – sollten Lehrkräfte da noch mehr Wissen mitbringen, um da handeln zu können, oder bist du der Meinung, dass das zu weit geht, das ist ein anderer Berufszweig, der sich damit beschäftigt. |
| 31 | Psy: Nein, ich stell meine Arbeit – da versuche ich ja auch immer, weil ich die Kinder ja auch immer nur kurz in meiner Praxis sehe und zwar lange Elterngespräche führe oder auch versuche, ausführlich über verschiedene Themen zu sprechen, aber ich sehe sie eigentlich immer nur relativ kurz. Während die Lehrer ja tagtäglich mit den spezifischen Kindern zu tun haben. Und es ist im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten, auch ADHS oder auch Teilleistungsstörungen, ganz wichtig, dass die Lehrer da ein gutes Grundwissen haben. Ich stelle fest, dass es Lehrer gibt, die da sehr viel wissen, auch sehr einfühlsam und sehr gezielt vorgehen können, aber es gibt auch Lehrer, die da wenig Erfahrung mitbringen oder einfach sehr voreingenommen sind, so nach dem Motto ADHS gibt es gar nicht und das ist sozusagen eine Modeerscheinung, und die sich auch gar nicht mit diesen Dingen, die über ihr eigenes Fach hinausgehen, beschäftigen wollen. Da stoßen Lehrer dann aber sehr schnell an Grenzen, haben dann mit oppositionellen Kindern zu tun. Letztendlich, diagnostische Kompetenz verlangt viel Fachwissen, was Sprachentwicklung oder Lernentwicklung allgemein angeht, aber es verlangt, und das ist eine Kompetenz, die die Lehrer mitbringen und mit Erfahrung einfach auch dann sich aneignen: es verlangt einfach auch Menschenkenntnis und einfach auch Einfühlungsvermögen, damit einfach mit diesem oder jenem Kind möglichst gerecht umgegangen werden kann, und diese Erfahrung müssen sie sich einfach auch in ihrer Berufspraxis aneignen, am besten mit fachlichen Fortbildungen, zum Beispiel jetzt, wie bei dem Thema ADHS, kombiniert. |
| 32 | W: Hast du denn das Gefühl – es geht ja hier auch gerade um die Grundschule – dass manchmal Kinder zu dir zu spät kommen, wo man sich dann fragt, das hätte man doch schon viel früher sehen müssen oder feststellen müssen. Also, die Lehrer dürfen ja die Kinder nicht direkt zu dir schicken, das muss ja über die Eltern laufen, aber hast du manchmal den Eindruck, mehr Zusammenarbeit wäre hilfreich? |
| 33 | Psy: Also, ich erlebe umgekehrt, dass Lehrer sehr interessiert und sehr dankbar sind, wenn zwischen Kinder- und Jugendpsychiater oder Kinderarzt und der Schule einfach eine Kooperation gebildet wird. Andererseits, dass es viele pädagogi- |

| | |
|----|---|
| | sche Probleme gibt, die nicht unbedingt immer medizinisch oder kinder- und jugendpsychiatrisch bearbeitet werden müssen und wo einfach die Lehrer die Experten sind und wo ich eigentlich auch gar nicht derjenige bin, der so viel ausrichten kann. Manchmal gibt es aber Bereiche, wo einfach auch der Leidensdruck sehr groß ist, wo man einfach sieht, da sind große Lernschwierigkeiten vorhanden, da sind große Beziehungsprobleme auch innerhalb der Familie. Wo ich mir wünschen würde, dass natürlich früher Kontakt aufgenommen wird. Also, es gibt da sicherlich keine einheitliche Regelung, grundsätzlich. Weil die Dinge (sind) so vielschichtig sind, ist ein guter Austausch und eine gute Kooperation immer wichtig, interdisziplinär zwischen Schule, Kinderarzt, Kinder und Jugendpsychiater, aber auch zwischen den Lehrern als solchen und Eltern – ganz wichtig. |
| 34 | Psy: Kannst du mir eine konkrete Situation schildern in deinem Berufsfeld, wo diagnostische Kompetenz gefragt war? |
| 35 | W: Diagnostische Kompetenz ist eigentlich immer wichtig bei unseren Vorsorgeuntersuchungen, wo wir einfach schauen, ja, wobei das eher den vorschulischen Bereich angeht, wie ist die Sprachentwicklung, ist das Kind altersgerecht entwickelt oder bestehen Defizite, braucht das Kind im Bezug auf Sprache spezifische Förderung im Sinne von Logopädie oder sprachlicher Frühförderung, heilpädagogischer Frühförderung oder entwickelt sich das Kind regelgerecht? Das ist in unseren Vorsorgeuntersuchungen natürlich eine Schlüsselsache. Wie auch die Überprüfung mit spezifischen motorischen Tests, was auch ganz wichtig ist. |
| 36 | Psy: Kannst du mir ein Beispiel nennen von einer gelungenen oder misslungenen Diagnose? |
| 37 | W: Also, es gibt beides, dass Eltern überbesorgt sind, und das Kind sich eigentlich im Vergleich zur Altersgruppe gut entwickelt, es gibt sicherlich auch Kinder, die wenig aufgrund des Temperamentes sprachlich von sich geben, aber eine große sprachliche Kompetenz im rezeptiven Bereich vorhanden ist, wo sich das dann später auch entwickelt, und es gibt natürlich auch Kinder, wo man feststellt, ja, da fehlt das Gespür der Eltern, und es fällt nicht auf, einfach weil das Umfeld auch nicht stimmt, wo wir in der Vorsorgeuntersuchung plötzlich feststellen, das ist massiv entwicklungsverzögert, und da sind einfach die familiären und gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen Kinder aufwachsen, sehr verschieden, dass der Lehrer dann Bedenken hat – eine Lehrkraft macht das ja sicherlich auch. |
| 38 | Psy: Was für eine Rolle spielen denn die Eltern? |
| 39 | W: Die Eltern spielen natürlich eine Schlüsselrolle, denn die Eltern sind diejenigen, die die Sprache vermitteln, und da muss man sagen, dass wir Kinderärzte eine sehr große Varianz feststellen zwischen gut geförderten Kindern und Kindern, die sprachlich vernachlässigt werden, und wenn im frühen Kindesalter Dinge versäumt werden, dann lassen die sich nur schwer wieder aufholen. Insofern ist da natürlich ein ganz großer Fokus drauf zu legen und dass Eltern viel mit den Kindern schon vom Babyalter an kommunizieren und dass Sprache auch als was Angenehmes, Fröhliches, Lustbetontes erlebt wird, dass ja auch die zeitliche Beschäftigung da gut ist. |
| 40 | W: Und welche Rolle spielt da die Institution Schule? Gerade in diesem Förderbereich, gerade auch von der Grundschule her? |
| 41 | Psy: Erst mal sind die Eltern die Schlüsselpersonen und dann, je mehr das Kind der Gesellschaft sozusagen zugeführt wird, das fängt dann vielleicht mit Kinderkrippe oder Kindergarten an und schließlich mit der Schule, spielen natürlich auch andere Personen eine Rolle, aber zentrale Personen sind nach wie vor die Eltern. Und eine Schule sollte immer berücksichtigen, wie die Fördermöglichkeiten sich zu Hause sich gestalten. |
| 42 | W: Gibt es noch was, was du gerne sagen würdest, was ich gar nicht angesprochen habe? Was ich gar nicht bedacht hab' vielleicht? Das Interview ist natürlich ganz stark auf pädagogische Berufe zugeschnitten, deshalb kann es einfach auch sein, dass ich Bereiche jetzt nicht gesehen habe, wo du sagen würdest, das wäre jetzt aber noch wichtig auch für Pädagogen zu wissen oder zu bedenken. |
| 43 | Psy: Also, das ist nicht nur für Pädagogen, sondern auch für Ärzte insgesamt wichtig, dass man das Blickfeld möglichst weit sieht, dass man den Kontext, in dem das Kind aufwächst, betrachtet, dass man schaut, wie die muttersprachliche Kompetenz des Kindes ist, dass man das vergleicht mit der sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache. Ja ich denke mal, aus meiner Sicht ist eine Beurteilung der fremdsprachlichen Kompetenz nur auch möglich, wenn man die muttersprachliche Kompetenz mit berücksichtigt. |
| 44 | W: Da fällt mir noch was ein, wie hältst du Diagnosen fest? |
| 45 | Psy: Wir haben bestimmte Tests, die wir ausfüllen oder als Vorlage benutzen, die habe ich schon mal angesprochen. Ansonsten wird zu jedem Kind ein Bericht angefertigt, in dem z.B. Auffälligkeiten festgehalten werden. Über solche Berichte lassen sich auch Veränderungen in der Entwicklung feststellen, also ich kann sehen, so und so war der Zustand ein halbes Jahr vorher und jetzt ist er so. Aber am wichtigsten ist natürlich, dass über solche Berichte auch Kollegen über die Diagnose informiert werden, z.B. bei einer Überweisung. Als Kinder- und Jugendpsychiater würde mich natürlich interessieren, wo ist der generelle Leistungsstand in der Schule. Was für ein Schüler ist es, wo hat der seine Stärken, im mathematischen, sprachlichen Bereich, wo hat er seine Kompetenzen im sozialen Bereich, wie ist er integriert, mit welcher Motivation geht er in die Schule. Es ist also ein ganz allgemeines Bild, das man mit wenigen Fragen auch erschließen kann. Zum andern ist gerade im sprachlichen Bereich zu hinterfragen, inwieweit ist im deutschsprachlichen Bereich eine Teilleistungsstörung, Lese-Rechtschreibstörung und so weiter, und das ist schon sehr schlüsselgebend in dem Ansatz, wie auch Sprache vermittelt wird und man vermeidet, dass Kinder vorzeitig resignieren. |
| 46 | W: Dann danke ich für das Gespräch. |

Interviewleitfaden

Experteninterviews zum Thema diagnostische Kompetenzen im Englischunterricht der Grundschule

Einleitung (**Ziel des Interviews**): *Ich erforsche mit Hilfe dieses Interviews, welche tatsächlichen Bedürfnisse bezüglich der Ausbildung von diagnostischer Kompetenz in der Schule bestehen. Dabei liegt mein Interesse besonders in der Ausbildung von Lehramtsstudenten.*

Verwendung von Daten/Informationen: *Die Daten, die ich heute bei dem Interview sammle, werde ich anschließend schriftlich zusammenfassen und Ihnen in zwei Wochen zurückschicken. Ich werde Sie dann bitten, diese Zusammenfassung aufmerksam zu lesen und zu prüfen, ob Ihre Aussagen zutreffend beschrieben wurden. Eine kurze schriftliche Rückmeldung über die Richtigkeit der Zusammenfassung beziehungsweise über notwendige Ergänzungen soll die Qualität der Befragung erhöhen. Die gewonnenen Ergebnisse fließen dann in eine Dissertation ein.*

Die Dauer des Interviews beträgt ca. eine halbe bis dreiviertel Stunde

Interviewfragen:

Die Diskussion über die Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften ist zur Zeit sehr aktuell. Immer wieder wird diese Ausbildung gefordert. Zuletzt gab es einen Beschluss der KMK vom 6. März 2003. Sie forderte die KMK, dass *Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz ergriffen werden.*

- 1) Ist dies auch Thema an Ihrer Schule/am Seminar? Was beschäftigt die Kollegen, womit haben sie Schwierigkeiten? (nicht für Kinder-Jugendpsychiater)
- 2) Schildern Sie mir bitte eine Situation aus Ihrer Berufspraxis, in der diagnostische Kompetenzen gefragt waren!
- 3) Was können und sollen Lehrkräfte Ihrer Meinung nach (unter den aktuellen schulischen Gegebenheiten, große Klassen/unterschiedliche Lernvoraussetzungen, wenige Unterrichtsstunden im Fach Englisch etc.) im Englischunterricht diagnostisch leisten?
- 4) Welche Unterstützung brauchen Ihrer Meinung nach Lehrkräfte dafür?
- 5) Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Feststellung der mündlichen Leistung der Kinder im Englischunterricht. Wie stellen Sie die mündlichen Fähigkeiten ihrer Kinder fest?
- 6) Wie könnte eine Aufgabe aussehen, mit der man die mündliche Sprachkompetenz der Kinder überprüft? Geben Sie bitte ein Beispiel.
- 7) Was erscheint Ihnen bei einer solchen Aufgabestellung besonders wichtig zu sein? Auf was würden Sie achten?
- 8) Unter welchen Voraussetzungen sollte die Diagnose der mündlichen Fähigkeiten der Kinder erfolgen? Was sollten Lehrkräfte beachten?

Wenn Sie in der Lehrerausbildung tätig wären/Wenn Sie ein Seminar zur Ausbildung von diagnostischen Kompetenzen konzipieren würden:

- 1) Was sollten Lehramtsstudierende unbedingt lernen, um in ihrer späteren Berufspraxis diagnostisch tätig sein zu können?
 - Was sollten die Studierenden wissen?
 - Was müssen die Studierenden Ihrer Meinung nach konkret können?
- 2) Braucht eine Lehrkraft eine bestimmte Haltung bzw. Einstellung dem Kind gegenüber, um eine faire Diagnose stellen zu können? Welche wäre diese?
- 3) Wie kann (wenn notwendig) eine Lehrkraft diese Haltung erreichen/einnehmen?
- 4) Was sollte im Englischunterricht der Grundschule konkret diagnostiziert werden, wo sollten die Schwerpunkte liegen?
- 5) Welche Rolle spielen die Eltern? Stellen sie Anforderungen?
- 6) Gibt es noch Anregungen oder Ideen, die Sie zu diesem Thema für wichtig erachten, die aber noch nicht zur Sprache gekommen sind?

Ich danke für das Gespräch...

Interviews mit den Teilnehmerinnen

1 Annika: Interview 1 (A.I1)

| Datum: 26.11.2008 | | Ort: Heidelberg |
|-------------------|---|-----------------|
| 1-10 | [...] | |
| 7 | W: Haben Sie bezüglich Leistungsdiagnose vor dem Seminar an der Hochschule schon Erfahrungen gesammelt? | |
| 8 | A: Also, es gab schon mal ein Statistikseminar in pädagogischer Psychologie, wo auch die Statistik mit eingebunden war und man halt Grundwerte vermittelt bekommen hat: Wie man 'ne Kurve herstellt und was die einzelnen Begriffe bedeuten. Ich hatte auch schon die Begriffe Objektivität, Validität, Reliabilität gehört. Aber ich hatte noch nie praktisch mit 'nem Schüler 'ne Leistungsdiagnostik oder so durchgeführt. | |
| 9 | W: Erzählen Sie noch 'n bisschen von dem Statistikseminar! | |
| 10 | A: Da ging es um Grundbegriffe der Statistik, was ein Mittelwert ist und diese Formeln, wie man was ausrechnet. Wir hatten diese IQ-Kurve besprochen in Bezug auf die Bevölkerung, was es da für Verteilungen gibt. So Grundwissen, dass man auch weiß, was ist ein signifikanter Wert, und haben das halt ausgewertet und gelernt, dass dann immer der Betrag zählt, dass das negative Vorzeichen nicht wichtig ist, es ab einem bestimmten Betrag signifikant ist. Also, dass es halt Untersuchungen gibt, die halt einen Zusammenhang aufweisen, und dass man dann halt auch ein bestimmtes Bild hat in einer Grafik. Es war halt nicht auf einzelne individuelle Schüler bezogen. Es war dann auch eher der Ansatz, wie kann man effizient unterrichten, wann hat man die größte Leistungssteigerung in der Klasse. Es war dann auch der Konflikt da, dass man Niveauunterschiede hat in der Klasse, dass es einerseits das Ziel ist, die auszugleichen, aber andererseits auch das Ziel hat, alle Schüler zu fördern, was ja in sich 'n Widerspruch ist: Entweder man fördert nur die Guten und dann wird die Schere immer größer oder man fördert die Schlechten, aber die Guten langweilen sich, und dass man da halt auch einen Kompromiss finden muss, dass man im Prinzip die Schwachen so stark fördert, dass sie aufholen, aber trotzdem die Guten nicht vernachlässigt. | |
| 11 | W: Das heißt, Sie haben dann von den Begrifflichkeiten im Seminar schon so'n gewisses Vorwissen gehabt. Sie haben schon mal was von Objektivität, Validität gehört, aber die Leistungsdiagnose an sich, haben Sie da schon Erfahrung vorher gehabt? | |
| 12 | A: Nein, es war jetzt nicht so, dass ich in 'ner Klasse was praktisch gemacht hätte, einen Schüler gehabt hätte und jetzt da hätte sagen müssen, wo steht der und wie kann ich den fördern. Ich hab' auf 'ner anderen Ebene in der Augendiagnostik gearbeitet, aber das ist halt weniger psychologisch. Da guckt man halt, schielt der oder schielt der nicht. Aber natürlich muss man ein Kind da auch beobachten: hat das jetzt 'ne schiefe Kopfhaltung und warum hält der den Kopf schief, liegt der Grund in den Augen. Also, in dieser Form habe ich halt viel diagnostiziert. Orthoptistin, das war ja mein erster Beruf, der ist halt schon diagnostisch ausgerichtet, dass man halt die Diagnose stellt, was liegt beim Kind für eine Augenfunktionsstörung vor, wenn das nicht richtig sieht. Also, ich erwähne das, ich weiß nicht, ob das eher irrelevant ist. | |
| 13 | W: Ja, das frage ich Sie, hat Ihnen dieses Vorwissen ein bisschen geholfen bei dem Seminar? Vielleicht gerade in dem Bereich Beobachtung? | |
| 14 | A: Ich denk mal direkt nicht, weil man untersucht immer einzeln und macht den Test ganz spezifisch. Aber indirekt hat's mir, glaub' ich, schon geholfen, weil es für mich sehr leicht war, diesen Unterschied zwischen Beobachten und Interpretation zu erfassen und ich hab' gemerkt, manchen Leuten im Seminar fiel das sehr schwer. Aber das war ja für uns Grundvoraussetzung, sonst hätten wir ja auch nicht unser Examen in der Ausbildung geschafft, wenn wir nicht erst mal in der Lage gewesen wären, unsere Beobachtungen alle aufzuschreiben, um dann ein Bild zusammenzusetzen und Schlüsse zu ziehen, was jemand hat. Weil, es gibt alle Symptome und es kann vielleicht auch eine Erkrankung sein und man muss dann auch überlegen, weil, man kann nicht bei jedem Kind das komplette Repertoire an Untersuchungen durchführen, das geht nicht, auch nicht von der Mitarbeit her, das würde so ein Kind gar nicht durchhalten. Man muss dann gucken, wenn er das jetzt hat, was mache ich dann weiter. Und es ist dann halt schon so, dass man erst mal nur beobachtet und hinterher das Ganze interpretiert, beziehungsweise auch schon während des Untersuchens seine Beobachtung interpretiert, um dann Rückschlüsse zu ziehen. Und ich denk' mal, indirekt hat es vielleicht schon was gebracht. Aber ich kann jetzt nicht sagen, dass es direkt was gebracht hat, weil da ist ja keine Pädagogik mit einbezogen und keine Psychologie. | |
| 15 | W: Aber das kann ich Ihnen jetzt mal kurz rückmelden, das ist Ihnen in Ihrem Lernerprofil wirklich gut gelungen, diese Trennung von Befund und Analyse – vielleicht hat es doch auch geholfen. | |
| 16 | A: Mhm, es ist so was Entscheidendes, wenn man das nicht macht, also dann wäre ich überhaupt nicht klar gekommen. Es geht gar nicht anders, man muss diese Trennung einfach lernen. Wenn man das nicht lernt, dann kommt man überhaupt nicht zurecht, dann kann man bei den Leuten nie 'ne Diagnose stellen und da hängt ja was von ab. Wenn man da eine Entscheidung trifft, dann muss man sich einfach sicher sein. Seine Beobachtungen treffen und die dann interpretieren. Also, ich denk' mal, das ist so 'ne Denkweise, die man sich da aneignet. Wo mir das auch ganz klar war, in dem Unterricht und auch in der Auswertung hinterher. | |

| | |
|----|---|
| 17 | W: Ja, das hat man gemerkt. Jetzt würde ich gerne überleiten zu Ihrer Praxiserfahrung: In welchen Fächern und Situationen haben Sie Ihr Profilkind erlebt? |
| 18 | A: Wir waren ja in der Klasse auch zum Praktikum und im Prinzip haben wir ganz normalen Unterricht beobachtet im Englischunterricht. Wir hatten ja unser Fachpraktikum mit Englischstunden und es gab jetzt auch Stunden, wo wir zugeguckt haben, wo unsere Kommilitonen unterrichtet haben, oder in der allerersten Stunde hat auch die Lehrerin den Unterricht gehalten und dann konnten wir die Kinder einfach in 'ner ganz normalen Situation sehen. Es war halt so, dass der Unterricht immer gewechselt hat, es gab immer Phasen, wo auch gesprochen wurde oder Phasen, wo Stillarbeit war. Da konnte man halt manchmal in der Partnerarbeit sich gezielt neben zwei Schüler setzen und die beobachten. Aber es war so im Rahmen des Englischunterrichts. |
| 19 | W: Wie ging es Ihnen damit, dass es im Praktikum lief? Erzählen Sie mal, wie Sie das hinbekommen haben: Praktikum und Seminar. |
| 20 | A: Vom Praktikum war es so organisiert: Wir waren vier Leute und haben alle zwei Wochen unterrichtet. Dann hatten wir immer noch 'ne Beobachtungsaufgabe. Und unsere Betreuerin fand es auch eine Idee, dass wir dann gleichzeitig als Beobachtungsaufgabe die mündliche Sprachproduktion wählen, um eine Schnittstelle zu haben. Nur, dass wir die ganze Klasse beobachten mussten, jetzt nicht nur unsere Kinder. Das Praktikum selbst war für mich nicht so einfach, weil ich vorher noch nicht so viel Unterrichtserfahrung hatte. Es war erst mein zweites Praktikum, wo ich vor 'ner Klasse stand. Ich hatte vorher ein Tagespraktikum gehabt, wo wir in der Grundschule mal so zwei Stunden gehalten hatten und danach hatte ich ein Praktikum, wo wir integrative Schüler betreut haben mit Sehbehinderung. Das war aber so, dass man Zweitlehrer war und es nur um ein Kind ging und da gab es aber nicht diese Unterrichtssituation, dass man vor der Klasse stand und unterrichtet hat oder Unterricht organisiert. Es war für mich 'ne neue Situation zu unterrichten. Ich denke, es war eher für mich schwierig, das Praktikum zu bewältigen, als noch zu beobachten. Das Schwierige an der Sache war eher das Praktikum an sich. Was gut war, dass wir dadurch bedingt immer zusammen da waren und auch immer unsere Beobachtungen austauschen konnten und dass wir uns mit den Studenten absprechen konnten, was sie machen, dass wir das dann vorher ein bisschen wussten und entsprechend unsere Beobachtungen planen konnten. |
| 21 | W: Ich würd' gern noch mal zurückgehen zu: Das Schwierige war, das Praktikum und das Beobachten. |
| 22 | A: Das Beobachten an sich war nicht das, was super anstrengend, super schwierig war, sondern für mich war 'ne große Herausforderung das Praktikum. Das wär's auch ohne zusätzliche Beobachtung gewesen und deswegen hat man das dann schon so als stressig in Erinnerung. Aber ich würd' jetzt nicht sagen, dass es unbedingt daran liegt, dass es mit dem Praktikum kombiniert war, sondern das Praktikum war ohnehin halt schwierig für mich. |
| 23 | W: Würden Sie denn, wenn Sie jemandem das raten würden, würden Sie dann sagen, hör mal zu, mach erst dein Praktikum und hinterher das Seminar, weil man dann diese Unterrichtserfahrung schon gemacht hat? |
| 24 | A: Ist nich' so ganz einfach. Ich frag mich grad', wie das wär', wenn ich jetzt noch mal beobachten würde. Wie ich's dann empfinden würde, wenn ich jetzt das Praktikum hinter mir hätte und würd' dann in die Klasse gehen. Also, wenn man jetzt 'nen kooperativen Lehrer hat, der auch mündlich mit den Kindern arbeitet, weil das ist ja 'ne Grundvoraussetzung. Weil, wenn Lehrer die Kinder wenig herausfordern auch zu sprechen, dann ist es natürlich praktischer, wenn man im Praktikum ist, weil, dann hat man ja 'n bisschen Gestaltungsfreiheit. Von daher gesehen wär' das ganz gut. Aber wenn man jetzt 'nen Lehrer hat, der auch dahingehend unterrichtet und so'n Unterrichtsstil hat, dass die Kinder mündlich gefordert werden und er auch Englisch im Unterricht spricht, was die Kinder ja beeinflusst, dann auch Englisch zu sprechen, dann wär's vielleicht etwas entspannter, wenn man das ein Semester später und nicht parallel hätte. Also, es ist möglich, aber es ist vielleicht schon 'ne etwas größere Herausforderung. Auf der anderen Seite verknüpft man die Erfahrung auch schneller, weil man sie ja parallel macht. Ich finde man darf auch nicht zu viel vor dem Stress zurückschrecken, dann ist es halt mal so stressig. Aber man hat dann hinterher vielleicht auch 'nen intensiveren Output. Weil, wenn man selbst unterrichtet und dann sagt ein Kind plötzlich was und das fällt einem total auf. Das weiß man, das weiß ich jetzt noch. Ich weiß jetzt noch 'n paar Beispiele, wo mich die Kinder erstaunt haben oder so. Und wenn man die Kinder nur von hinten sieht, ist das was anderes. Vielleicht sollte man in seine alte Praktikumsklasse zurückgehen. |
| 25 | W: Okay, gut. Wir hatten ja drei diagnostische Methoden: das Testen, das Beobachten und das Befragen. Und welche Methode fiel Ihnen am leichtesten? |
| 26 | A: Was mir am leichtesten fiel, kann ich so nicht sagen. Ich würd' nich' sagen, dass mir eins schwerer oder leichter fiel als das andere. Nur ist das Beobachten halt nicht so zielgerichtet, wie das Testen oder das Befragen, weil da muss 'ne Unterrichtssituation kreiert werden und es ist sehr schwierig planbar, dann braucht man mehr Zeit und muss mehrere Puzzlestücke zusammensetzen, dass man zu so 'nem Gesamtbild kommt, wenn man jetzt einfach nur beobachtet. Es war schon gut, dass wir außerdem die Kinder befragt haben und dass wir auch getestet haben. Also, ich find' man sollte alles drei anwenden, am besten, weil dadurch bekommt man unheimlich viele unterschiedliche Informationen. Und die stützen sich dann aber auch wieder. Also, wie der D. sich selbst eingeschätzt hat, wie er sich im Test verhalten hat und wie wir ihn bei der Beobachtung erlebt haben, das hat auch zusammen gepasst. Oder auch die R. Also, ich hatte den Eindruck wir haben die Leistung und das Naturell der Kinder gut durch alles drei erfassen können. Von der Bewertung her kommt es sicher auch auf die Kinder an, aber die Kinder, die wir hatten, haben sehr gut mitgemacht. Die haben sich auch nicht gescheut, auch nicht in dem Test und insofern war's jetzt nicht irgendwie so, dass irgendwas schwieriger oder leichter war. Was die Sache erleichtert hat, dass wir uns immer abgesprochen haben, weil wir uns dann gegenseitig auch gebremst haben, so: Nee, das kannst du nich' machen, das geht zu weit. Oder: Das ist 'ne |

| | |
|----|--|
| | gute Frage. Oder, dass der eine anfängt und man merkt, der macht das so. Und wir haben's im Seminar ja auch geübt als Rollenspiele. Dadurch wurd's dann halt auch leichter, weil es ja schon was Neues ist, was man zum ersten Mal macht. |
| 27 | W: Erzählen Sie mal was von der Zusammenarbeit für das Lernerprofil. Sie haben gesagt, es geht leichter. Inwiefern geht es leichter? |
| 28 | A: Es fällt leichter durch den Austausch, weil, wenn man sich mit jemand anderem unterhält, entwickelt man eher 'ne Idee, als wenn man da alleine sitzt. Weil, wenn man da alleine sitzt, dann ist man schneller blockiert. Wir hatten auch die Unterrichtsbesprechung zusammen, dann hat man immer gesehen, was der andere gemacht hat im Unterricht und dann sind wir z.B. auch auf dieses Bild gekommen, weil diese Folie schon mal aufgelegt war in der Eingangsphase vom Unterricht. Miriam wollte eher immer, dass es für die Kinder nicht zu schwierig wird und dass sie sich auch nicht überfordert fühlen. Und ich hab' immer gesagt, wir können die aber auch mal provozieren, das ist nicht schlimm, das verkraften die. Es war dann gut, dass man dann so auf 'nen Konsens kam und dass auch jeder mal 'nen Teil übernommen hat, weil es auch stressig war. Der eine hat gesagt, okay, ich übernehm' das und mach' das und der andere macht das. Man hat sich die Arbeit aufgeteilt, ohne dass man jetzt das Gefühl hatte, man würd' zu wenig machen oder zu viel. Also, man hatte jetzt weder ein schlechtes Gewissen, noch hatte man sich ausgenutzt gefühlt, sondern es hat einfach sehr gut geklappt. Wobei wir auch immer wieder aufeinander Rücksicht genommen hatten. Aber ich denk' mal, was halt auch wirklich geholfen hatte, war auch der Austausch, der im Seminar da war und bei der praktischen Arbeit. Das fand ich richtig gut, weil, da hat man noch mal Rückmeldung gekriegt, kann ich das so machen oder nicht. Später, bei der Arbeit, die ich dann geschrieben habe, hat mir dann geholfen, dass wir im Seminar die Präsentation gemacht haben und da die Seminarmitglieder mit einbezogen haben in die Analyse. Das fand ich dann auch noch mal sehr hilfreich, Leute etwas analysieren zu lassen, die nicht in der Situation dabei waren, weil's noch mal einen anderen Blickwinkel ergibt. |
| 29 | W: Können Sie noch mal genauer sagen, inwiefern Sie vom Austausch im Seminar profitiert haben? |
| 30 | A: Dass man zusammen Ideen entwickelt hat, zum Beispiel auch diese Beobachtungsbögen, wo man 'ne Skalierung aufgestellt hat und überlegt hat: Wir nehmen vier Punkte, wie verteilen wir die, was ordnen wir den einzelnen zu? Dann haben wir auch versucht, das in der praktischen Arbeit anzuwenden. Wir hatten dann Beobachtungsbögen gemacht, wo die Schritte zu groß waren und dann trotz Differenzen beide Schüler auf einem Schritt gelandet sind und da konnten wir uns dann austauschen: Hast du was angekreuzt? Nee, ja, ich auch nicht. Oh, der Beobachtungsbogen war viel zu weit gefasst, wie können wir denn jetzt unsere Ergebnisse festhalten? Muss man den im Nachhinein noch mal justieren? Das geht ja auch, wenn man vorher noch nicht weiß, wie der Unterricht läuft und was gefordert wird, dass man dann merkt, ach ja, da liegen die Differenzen, wie bringen wir das noch mal in 'ne übersichtliche Form und wie könnten wir das verändern und das ist halt gut, wenn man da auch mal noch mit jemand anderes darüber spricht und da seine Eindrücke abgleicht. Ja, das war halt gut, ja. |
| 31 | W: Sie haben schon gesagt, dass Sie alle drei Methoden gut finden, für die Einschätzung der Kinder. Können Sie das noch mal genauer beschreiben, warum? |
| 32 | A: Beim Beobachten erhält man 'ne Aussage darüber, wie sie spontan sind. Wie sich die Kinder im Unterricht geben, ohne dass sie 'nen äußeren Anstoß kriegen, einfach so die natürliche Situation. Wenn man das jetzt gesehen hat, weiß man aber nicht, was steckt jetzt vielleicht dahinter. Und dann kann man ja auch sagen, wir machen 'nen Test und bringen die Kinder in 'ne bestimmte Situation und gucken, wie sie jetzt in diesem Test darauf reagieren. Unser Test – das war ja jetzt kein Test, wo man das Ziel hatte, dass man denkt, das haben sie jetzt gelernt und ich will überprüfen, ob sie das können und benote entsprechend, sondern es war ja einfach so'n Test, wo man herausfindet, was können die oder was machen sie spontan. Wo man jetzt nicht im Nachhinein 'ne Bewertung aufstellen wollte, dass jetzt einer 'ne gute Note kriegt und einer 'ne schlechte, sondern dass man einfach gucken wollte, was sind das für Typen, wie entwickeln die sich, wie entfalten die ihre Sprachfähigkeit. Im Prinzip kreierten wir 'ne ganz gezielte Situation, wo man ganz viel Informationen kriegt, weil sie die ganze Zeit sprechen müssen und dadurch weiß man einfach unheimlich viel. Also, man lernt unheimlich viel darüber kennen, man kann hinterher auch viel auswerten, was sie jetzt an mündlicher Sprachfähigkeit besitzen, sozusagen. Die Interviews fand ich auch interessant, dass man mal weiß, was geht in dem Schüler vor, was haben die für 'ne Motivation, wie finden die das. Also, das waren ja so Interviews über so allgemeine Fragen: Was halten sie vom Fach Englisch und was wollen sie mal werden, wo wollen sie es mal nutzen oder wie lange haben sie schon Englischunterricht. Man kann einfach auch 'n bisschen erfahren, von der inneren Perspektive. |
| 33 | W: Sie haben eine besondere Testaufgabe gemacht, Sie haben angedeutet: Es ging uns nicht darum, die Kinder in 'ne gute – schlechte Note einzuteilen, sondern es ging Ihnen um was anderes – erklären Sie doch noch ein bisschen, worum es Ihnen dabei ging! |
| 34 | A: Sie hatten ja auch diese Skala, die zeigt, dass es verschiedene Anforderungen an das mündliche Sprechen gibt. Das gebundene Sprechen ist da ja am Anfang und zum Schluss dieses freie Sprechen – dieses Modell von Diehr. Darauf zurückgreifend haben wir uns überlegt, dass es interessant ist, wenn man verschiedene Aufgaben macht, weil man dann auch ganz andere Ergebnisse bekommt. Jedem Kind liegt ja auch was anderes und vielleicht schneidet der eine beim gebundenen Sprechen sehr gut ab, während der andere beim freien Sprechen sehr viel besser abschneidet oder jemand kann alles ganz gut. Und durch diese Steigerung, dadurch dass wir wussten, dass sich diese Anforderung steigert, wollten wir dann halt auch mal die Grenzen der Kinder testen, sozusagen. Ich denke, das ist wichtig, dass man das macht: Erstens, damit die Kinder lernen, sich zu trauen und wissen, dass es nicht immer darauf ankommt, alles |

| | |
|----|--|
| | <p>richtig zu machen. Auf der anderen Seite auch, damit man die Kinder im Unterricht auch fordert, man denen was zu- traut und sie sich nicht nur langweilen, sondern dass sie auch dem Potenzial entsprechend gefordert werden. Dadurch hatten wir halt so 'ne Mischung von Aufgaben gemacht, um halt einfach verschiedene Aspekte zu testen, weil münd- liches Sprechen ist nicht gleich mündliches Sprechen.</p> |
| 35 | <p>W: Sie hatten gerade gesagt – einfach noch mal um die Begriffe abzuklären – Sie hatten gesagt, gebundenes Sprechen und dieses freie Sprechen, was verstehen Sie unter gebundenem Sprechen?</p> |
| 36 | <p>A: Wir hatten ja im Seminar diese eine Aufgabe, wo man sich was ausleiht. Das waren, glaube ich, diese zwei Sätze: May I borrow your ruler? Yes, here you are/no, sorry I'm using it. Das hatten wir so vom Prinzip übernommen und das hatten die Kinder auch im Unterricht gehabt. Da waren die Sätze ganz klar vorgegeben, die waren auch im Buch gewesen, das wusste ich, die Stunde hatte ich auch gehalten. Im Prinzip mussten sie ja dann bei der Testaufgabe ein- fach noch mal das sagen, was sie schon können und was sie gelernt hatten und waren im Prinzip so am Sprechen, wie ich früher in der Schule gesprochen hab'. Ja, dass es im Prinzip 'ne feste Struktur war, an die sie sich halten konnten, wo sie wissen, was sie sagen mussten. Natürlich war der Test hier: Haben sie es behalten? Und es lag auch schon et- was länger zurück: Haben sie es verinnerlicht und können sie das jetzt sagen? Und das ist ja auch 'ne Form von mündlichem Sprechen. Natürlich orientiert man sich auch mal an vorgegebenen Strukturen. Das ist ja nichts Negati- ves und wir sind auch davon ausgegangen, dass sie es können und wollten dadurch was einbringen, dass die Kinder das Gefühl haben, ich hab' was geschafft, ich hab's gut gemacht. Es ist klar: Niemand lebt gerne immer an seiner Grenze und braucht auch mal diese Sicherheit und das wollten wir den Kindern auch im Test geben.</p> |
| 37 | <p>W: Und dann das freie Sprechen, wie haben Sie das umgesetzt in Ihrer Aufgabenstellung?</p> |
| 38 | <p>A: Einerseits durch das Bild, wo dieser Klassenraum „a crazy class“, Schüler abgebildet waren. Da kannten sie das Bild, aber waren jetzt nicht so darauf trainiert, das in Sätzen zu beschreiben oder was dazu zu sagen. Das Prinzip kannten sie aber: Der Unterricht lief auch oft so ab, dass im Stuhlkreis Objekte mitgebracht wurden, dass die Kinder dann gefragt haben, was es ist und sich die Namen gemerkt haben. Aber sie haben meistens eher in Wörtern als in Sätzen gesprochen. Wir haben einfach diese Folie vorgelegt und geguckt, was die Kinder sagen und auch 'n bisschen nachgefragt, so dass sie sich dann auch gesteigert haben. Im Prinzip haben wir hinterher auch Sätze verlangt und wir sind dann sogar noch ins Futur gegangen: Was wird der Lehrer machen? Haben wir gefragt. Dann mussten die Schü- ler natürlich mit der Situation fertig werden, dass dann was kam, was sie eigentlich noch nicht konnten. Und wir wollten zum einen gucken, wie sie dann reagieren, ob sie das verstehen. Auf der anderen Seite wollten wir auch ein- fach gucken, wie sie sich jetzt in so 'ner Situation verständigen. Und das andere war dann ja auch diese Geschichte gewesen, wo die Kinder noch mal nacherzählen sollten. Wo man auch geguckt hat beim Sprechen – man hört ja ei- gentlich auch viel seiner Umwelt zu, das macht man auch, wenn man ins Ausland geht, man hört immer viel zu und greift viel auf, was man sich dann merkt und in 'ner Unterhaltung, wo's öfter um das gleiche Thema geht, greift man auch Begriffe auf und wiederholt die – ob die Kinder da zu so was fähig sind, ob die 'ne Geschichte, wenn sie die Sätze gehört haben, ob sie die einfach noch mal wiedergeben können, dass man erst noch mal so 'nen verbalen Input hat, dann aber die Kinder sprechen lässt und guckt, wie kommen sie damit zurecht.</p> |
| 39 | <p>W: Das heißt, Sie haben da so 'ne ähnliche Situation geschaffen, wie Sie selbst in Kanada erlebt haben?</p> |
| 40 | <p>A: Ja, das denke ich aber nur jetzt. Das hab' ich nicht bewusst gemacht. Wir haben einfach gedacht, wir lassen die Kinder nacherzählen und dann sprechen sie ja auch. Aber ich denke, jetzt ist es eigentlich so, weil, ich mach' das jetzt noch, man vergisst nämlich auch. Zum Beispiel hab' ich mich jahrelang auf Englisch fixiert. Man nimmt dann ganz viel von dem Gegenüber auf. Ich bin am Anfang vielleicht gar nicht so gut auf Englisch, aber wenn ich dann mit 'nem Engländer spreche oder mit 'ner Amerikanerin, dann werd' ich immer besser, weil die redet. Dann kommt das alles zurück. Dann fällt mir das wieder ein und ich kann dann auch Redewendungen aufgreifen. Man hat immer 'nen Ko- operationspartner, wenn man sich mit 'nem Muttersprachler unterhält. Und das sind ja eigentlich Strategien, die die Kinder auch gut lernen können. Das wurde ja auch damals in dem Beispiel bus stop, das Sie uns zu kommunikativen Strategien gezeigt hatten, deutlich. Da haben es die Kinder ja auch gemacht.</p> |
| 41 | <p>W: Hatten Sie den Eindruck, dass Ihre Kinder diese Strategien in Ansätzen schon übernommen hatten, oder bei wel- chem Kind sehen Sie das noch am ehesten?</p> |
| 42 | <p>A: Der D. auf jeden Fall, der hat schon Strategien gehabt, sich verständlich zu machen, auch über sein gebundenes Sprechvermögen hinaus. Er hat kreierte und ich wüsste jetzt nicht, ob er bewusst sich Strukturen aus der Geschichte gemerkt hat. Vielleicht waren sie dazu noch zu sehr in 'nem Anfangsstadium des Englischlernens, dass sie das noch nicht konnten. Aber auf jeden Fall hat er ziemlich viel improvisieren können und hat es geschafft, sich auszudrücken, was uns immer verblüfft hat.</p> |
| 43 | <p>W: Sie hatten für die Aufgabe von mir, ja die Vorgabe, dass es nicht zu viele Kriterien werden. Damit hatte ich Sie ja bewusst eingeschränkt, damit das Testen noch handhabbar bleibt. Sie hatten die Kriterien Vokabular, Syntax und Flüssigkeit gewählt. Würden Sie im Nachhinein sagen, wir waren mit den Kriterien zufrieden oder würden Sie das ändern?</p> |
| 44 | <p>A: Ich bin damit im Nachhinein zufrieden. Man sollte gucken, dass es stimmig ist mit dem Test. Es muss dazu passen, je nachdem, in welche Richtung der Test geht. Es macht keinen Sinn, die Aussprache zu Testen, wenn man Wörter hat, die die Kinder noch nie gehört haben. Wobei eigentlich würden sie diese sowieso nicht benutzen. Aber angenom- men man hat 'ne Geschichte und lässt sie diese nachher nacherzählen, auch wenn sie die Wörter nicht kennen. Es ist auf jeden Fall wichtig, dass das Ganze stimmig ist und man auch guckt, wo liegen Stärken und Schwächen der Kin- der, um die halt zu erfassen. Wir hatten auch versucht, das zu erfassen, weil der D. war eher jemand, der zur Flüssig-</p> |

| | |
|---------|---|
| | keit tendiert hat, während die R. 'ne sehr durchdachte Schülerin war, die auch hohe Ansprüche an sich hatte. Dann macht es natürlich auch Sinn, zu gucken, wie reagieren die jetzt, dass man dann auch auf sein Kriterium achtet. Ich denke, wir sind deshalb auch nicht ganz stark in Richtung Aussprache gegangen, weil, es gibt einfach auch 'nen regionalen Dialekt im Deutschen, der auf das Englische abfährt. Da ist es nicht das höchste Unterrichtsziel, das zu beseitigen. Die Kinder werden auch so verstanden, der Akzent ist nicht das Problem. Das bringt man 'nem Hauptschüler nicht unbedingt bei, dass er akzentfrei Englisch spricht. Es ist viel wichtiger, dass er viel sagen kann, dass er kommunizieren kann. Das ist ja nich' unbedingt kommunikationsrelevant. Insofern muss man gucken, was möchte man über den Schüler wissen, welche Aspekte der mündlichen Sprachfähigkeit findet man hier wichtig, worauf achtet man und dann kann man halt gucken, gibt der Test darüber was her. |
| 45 | W: Sie haben gesagt, Ihnen ist besonders wichtig, dass er kommunizieren kann. |
| 46 | A: Ja, ich denk' mal, wenn Schüler Englisch lernen, sollten die einfach im Ausland kommunizieren können, weil, es ist einfach toll, wenn man in 'ne Situation kommt und hat 'n Gegenüber und kann sich nur auf Englisch verständigen und das funktioniert. |
| 47 | W: Welche Kriterien von denen, die Sie gewählt haben, würde am meisten in die Richtung Erfassung der Kommunikation gehen? |
| 48 | A: Auf jeden Fall das Vokabular, weil, wenn das fehlt, kann man keine Bedeutung vermitteln. Syntax kann wichtig sein, muss aber nicht unbedingt. Und die Flüssigkeit..., es ist natürlich sehr hemmend für einen selber, wenn man sehr unflüssig spricht, ist es meistens 'ne Hemmschwelle überhaupt anzufangen zu sprechen. Weil für das Gegenüber ist es ja sehr unangenehm, wenn man extrem unfließend spricht. Der versucht dann, einem zu helfen und weiß nicht, was er machen soll. Das ist einfach 'ne Hemmschwelle und es ist viel besser, wenn man trotz Fehler sich verständigt und wird dann im Nachhinein vielleicht korrigiert. Für das Verständnis bei der Kommunikation ist die Flüssigkeit nicht wichtig, aber es ist für die psychologische Seite der Kommunikation wichtig. |
| 49 - 54 | [...] |
| 55 | W: Erzählen Sie mal von der Beziehung zu ihren Profilkindern. Haben Sie da irgendwie einen Prozess erlebt? |
| 56 | A: Eigentlich hatten wir zu der kompletten Klasse immer 'ne ganz gute Beziehung, weil es war 'ne sehr liebe Klasse, extrem lieb, wirklich. Es war so, dass wir immer erstaunt waren. Unser Unterricht, das waren so die ersten Flugversuche und trotzdem waren die immer still und machten alles, was sie so sollten und selbst dann, wenn eigentlich nicht so viel 'rüber kam, haben sie halt etwas unverständlich geguckt, aber sind nie ausgetickt, unruhig geworden oder so was. Das war also sehr erstaunlich. Ja, wir hatten eigentlich immer 'ne gute Beziehung, es gab keine Verhaltensprobleme. |
| 57 | W: Wie ging es Ihnen in den Diagnosesituationen mit Ihren Kindern? |
| 58 | A: Ich glaub', die M. hat es da etwas anders empfunden als ich. Ich hab' echt gedacht: ja, das ist okay, wenn wir sie im Test herausfordern. Ich mach' 'ne Beobachtung und ich werte das nicht, werte das auch nicht ab. Ich hoffe, dass es bei den Kindern so 'rübergekommen ist. Wir haben versucht, ihnen das auch wirklich zu vermitteln, dass wir ihnen nicht zu nahe treten und dass sie sich dabei auch noch wohl fühlen. Da haben wir schon versucht, drauf zu achten. Es war dann auch 'ne Erleichterung, die Interviews zu führen, auch mit den Kindern zu sprechen, ob das jetzt okay für sie war. Wir haben schon so'n bisschen überlegt, das ist natürlich auch so'n bisschen 'ne Unsicherheit, weil man möchte ja, dass es den Schülern auch Spaß macht und so. Aber ich denke, es hat ihnen Spaß gemacht und sie fanden es auch toll, ausgewählt worden zu sein. Die haben das nicht als negativ empfunden. Dadurch, dass die Kinder dann ziemlich entspannt waren, ging's uns auch ganz gut. Wenn ich jetzt gesehen hätte, sie ist den Tränen nahe oder wird rot, dann hätte mir das schon ziemlich leid getan und ich hätte mir vielleicht auch ein bisschen Vorwürfe gemacht, ob das ganze so viel Sinn macht. Es ist ja im Prinzip so, dass man nicht für die Forschung arbeitet, sondern man arbeitet ja, um die Kinder gut zu unterrichten und das waren jetzt Kinder der sechsten Klasse und nicht mehr der zweiten Klasse. Die haben das ziemlich locker gesehen und das auch so aufgefasst und verstanden. Die hatten das Verständnis, dass wir das wirklich machen, um gute Lehrer zu werden. Ich hab's vielleicht als sehr selbstverständlich hingegenommen und hätte mir sonst noch mehr Gedanken gemacht, aber so hat das sehr gut funktioniert. Und wir hatten 'ne sehr gute Situation, also auch, dass wir was verlangen konnten von den Kindern. Und wenn man merkt, die Kinder werden schüchtern oder unsicher, dann geht man auch zurück. Ich mein, dann traut man sich auch nicht mehr, denen so viel abzuverlangen. Weil ich denk' mal, es ist schon wichtig, auf die Motivationsbildung zu achten während der Schulzeit, wenn Kinder 'nen hohen Anspruch an sich haben und sie fühlen sich dann so, als würden sie den Anforderungen nicht gerecht und fühlen sich dann minderwertig. Dann würde man die Kinder auch zum Rückschritt veranlassen und das will man ja auf keinen Fall. |
| 59 | W: Und Sie haben Sie gerne herausgefordert? |
| 60 | A: Ja, ich hab' gemerkt zum Beispiel, der D., der hat auch im Unterricht sich dann immer noch gemeldet, wusste immer noch was zu sagen und er hat dann auch gemerkt, dass er gern noch mehr gemacht hätte und dass die anderen dann aber nichts verstanden haben. Ich glaub', er fand das dann auch toll, gefordert zu werden. Bei der R. waren wir uns 'n bisschen unsicher und haben dann im Nachhinein noch mal mit ihr gesprochen. Vielleicht war's für sie doch schon ein Schritt zu weit, ich weiß es nicht genau, aber sie hat es nicht als negativ aufgefasst. Zumindest nach dem, was sie uns gesagt hat. |
| 61 | W: Jetzt würde ich gern' einen kleinen Sprung machen. Erzählen Sie mal: Sie mussten ein Lernerprofil schreiben. Wie ging's Ihnen damit? |

| | |
|----|---|
| 62 | A: Ich hab' mir Ihren Leitfaden genommen und bin danach vorgegangen und das hat mir sehr viel gebracht! Weil oft ist es so, dass man ein Referat macht oder so und man macht das und man denkt nicht an Sachen, die wichtig wären. Und, es ist 'ne super Übung, weil, ich muss jetzt auch 'ne wissenschaftliche Arbeit schreiben und ich denke immer daran zurück, weil es auch das erste Mal war, das man auch was praktisch gemacht hat und das dann schriftlich niedergelegt hat, und das auch in 'ner systematischen Form. Ja, dadurch, dass wir diese Vorgabe hatten – ich hab' mir das vorher alles komplett durchgelesen und hab' dann angefangen es auszuarbeiten – ergab es dann am Ende auch ein sinnvolles Ganzes. Und man wusste auch immer genau, wo man steht und es gab auch einfach zu jedem Punkt richtig viel zu schreiben. Und ich bin auch so vorgegangen, dass ich für jedes Kind ein Mindmap gemacht habe. Ich arbeite ganz viel mit Mindmaps und hab' die Namen der Kinder in die Mitte geschrieben und hab' dann halt verschiedene Arme drum herum gemacht, wo ich immer dran geschrieben hab', wie ich das aufbaue und was ich über wen schreiben möchte. Dann hab' ich auch zwei weitere Verzweigungen dran gemacht und hab' dran geschrieben, was die Beobachtung ist und was die Interpretation. Dann hatte ich alles schön auf einem Überblick und hab' angefangen, das linear 'runter zu schreiben. Aber das hat mir geholfen, diese Mindmaps, damit ich beim Schreiben 'ne gute Struktur hab' und nicht anfang' und dann wieder was ändere. Also, ich hab' einfach nicht viel korrigieren müssen, als ich fertig war. |
| 63 | W: Jetzt würde ich gerne noch einen anderen Aspekt ansprechen: Mit welchen Erwartungen sind Sie ins Seminar gekommen? |
| 64 | A: Ich bin mit der Erwartung hingekommen, dass es schon interessant sein würde, also ich habe schon gedacht, dass mich das interessiert. Ich wollte auch gerne mal was Diagnostisches im pädagogischen Bereich machen, darauf war ich neugierig. |
| 65 | W: Wurden Ihre Erwartungen erfüllt? |
| 66 | A: Ja! |
| 67 | W: Was nehmen Sie für Ihre spätere Berufspraxis mit? |
| 68 | A: Ich nehm' auf jeden Fall mit, dass es wichtig ist, diese Erfahrung zu machen: Man geht systematisch vor und kriegt dann auch mehr oder gebündeltere Informationen und arbeitet dann gezielter. Und ich denk mal, das ist wichtig für die Unterrichtsplanung. Und vielleicht war es auch ganz gut, dass wir im Praktikum – ich hatte ja die Aufgabe, alle Kinder zu beobachten – trotzdem das Augenmerk, durch die Lernerprofile, auf zwei richten mussten. Ich denk' mal, dass man das später wahrscheinlich auch im Unterricht so macht und immer mal auf bestimmte Kinder mehr Augenmerk richtet und dann guckt, was kann man jetzt für die machen. Weil, das ist einfach schwierig, man ist kein Einzellehrer, sondern man hat ja 'ne ganze Klasse. Trotzdem muss man merken, der hat da 'ne Schwäche und der hat da 'ne Stärke. Man muss versuchen, die Kinder da zu unterrichten und zu fördern und auch individuell zu fördern, weil das einfach die Qualität von 'nem Unterricht verbessert. Also, [die Frage ist doch] wie geht man mit 'ner ganzen Klasse um. Wenn man dann so Instrumente wie Beobachtungsbogen oder so was zur Hand hat, dann arbeitet man einfach systematischer. Sonst ist man ja nur am Schwimmen jedes Mal. Man muss einfach diesen Prozess verinnerlichen. Das ist auch viel effektiver, als wenn man es einfach nur liest und liest jetzt 'ne Studie, sondern man hat's dann mal gemacht, sich damit wirklich mal gedanklich auch auseinandergesetzt und hat auch gemerkt, es ist nicht so einfach, aber es geht. |
| 69 | W: Wie anspruchsvoll fanden Sie das Seminar? |
| 70 | A: Es waren Ansprüche da, aber nicht so, dass man das Gefühl hat, man wird ihnen nicht gerecht, weil es war im Prinzip auch 'ne ganz gute Mischung aus Theorie und Praxis und wir hatten viel Diskussionsmöglichkeit und haben viel zu zweit und auch in Kooperation mit den anderen im Seminar gearbeitet. Also, ich hab' mich nicht überfordert gefühlt. |
| 71 | W: Im Vergleich zu anderen Seminaren an der PH, wie war der Arbeitsaufwand? |
| 72 | A: Um ein gewisses Maß an Arbeitsaufwand kommt man nicht drum 'rum, wenn man halt den Lernprofit haben möchte. Es ist schwierig, womit man das vergleicht. Wenn ich's mit anderen Englischseminaren vergleiche, dann würd' ich nicht sagen, dass es anspruchsvoller war, weil es ist ein Seminar mit 'ner praktischen Arbeit und da ist immer mehr Anspruch, das geht ja gar nicht anders. Wir haben zum Beispiel auch jetzt Seminare mit Förderung hier im diagnostischen Zentrum für Sprache. Wenn Schüler, zum Beispiel, Dyskalkulie haben, oder Sprachprobleme, können wir im Prinzip auch eine Leistungsdiagnostik machen und die dann gezielt fördern. Also, ich hab' so ein Seminar jetzt noch nicht gemacht, aber das sind Seminare, wo man weiß, man lernt viel dabei und die sind ein bisschen arbeitsintensiver, weil man dann im Förderzentrum auch richtig mitarbeitet. Und es ist halt einfach ein bisschen Arbeit, aber die Arbeit lohnt sich. Also, ich hab' es dieses Semester verlegt, weil ich mir gesagt hab', man muss so etwas einfach gut planen. Deshalb ist es gut, wenn man das vorher ein bisschen weiß, dass man halt so plant. Dass man die arbeitsaufwendigen mit denen mischt, die nicht so arbeitsaufwendig sind, weil die jetzt vielleicht mehr Theorie bringen und wo man auch einfach mal was nachlesen kann, ohne in Zeitdruck zu kommen. Damit ist auch ein bisschen Variation da. Aber ich würde jetzt nicht sagen, dass es irgendwie ein übermäßig anspruchsvolles und zu zeitintensives Seminar war und umgekehrt auch nicht, also, dass es zu einfach war. Ich denk' mal von dem Anspruch und von dem, was man als Lernziel in dem Seminar hat, ist es stimmig mit dem Arbeitsaufwand. |
| 73 | W: Welche Verbesserungsvorschläge hätten Sie? |
| 74 | A: Also, ich hab' nichts empfunden, wo ich gedacht hab', das würde ich ändern. Vielleicht hat es einfach auf meinen Typ so gut gepasst. Also, es kann ja sein, dass man so gut reinpasst und andere eher was ändern würden, aber ich fan- |

| | |
|----|--|
| | d's gut! |
| 75 | W: Gibt es noch etwas, was sie noch gerne loswerden würden, wo Sie denken, das würde ich jetzt gerne noch sagen? |
| 76 | A: Nein im Prinzip nicht. Also, das Seminar war einfach mal ein wissenschaftliches, praktisches Arbeiten und, wie gesagt, das ist das, worauf ich jetzt zurückgreife, weil ich jetzt mit meiner wissenschaftlichen Hausarbeit ein bisschen unsicher bin. Ich werde da auch ein Kind in der Schule betreuen, da geht es dann zwar um was anderes, um zerebrale Blindheit, aber trotzdem vom Grundprinzip her, denke ich immer an Ihr Seminar zurück und auch, wie ich das geschrieben hab'. Weil dieses systematische wissenschaftliche Arbeiten, das erprobt oder lernt man sonst nirgendwo. Und deswegen bin ich halt froh, dass ich das in Ihrem Seminar sozusagen gemacht hab'. Weil sonst – es gibt kein Seminar: Wie schreibe ich meine wissenschaftliche Hausarbeit. Und ich plane halt jetzt auch wieder alles sehr durch und möchte dann halt auch wissen, wie geht das und so. Also, man hat das halt sonst nie gelernt und das einzige, wie gesagt, ich denke an Ihr Seminar zurück, weil, da haben wir so was mal gemacht. Nich' in so einem großen Umfang, aber im kleinen Format und darauf kann ich jetzt zurückgreifen. |
| 77 | W: Gut. Dann danke ich Ihnen ganz herzlich für das Interview. |

2 Annika: Interview 2 (A.I2)

| Datum: Januar 2011 ²⁸⁵ | | Ort: Heidelberg |
|-----------------------------------|--|-----------------|
| 1 | D: Was gehört zu einer diagnostischen Kompetenz deiner Meinung nach? | |
| 2 | A: Eine diagnostische Kompetenz, würde ich sagen, besteht darin, dass man möglichst objektiv 'rausfindet, wo hat das Kind Stärken und wo hat das Kind Schwächen, so dass man auch einen Hintergrund hat. Bauen sich Lernprozesse auf? Wobei man natürlich – also es ist immer eine Gefahr, wie bei den Stufenmodellen, wenn man diese zu Grunde legt, sollte man diese nicht zu Grunde legen und denken, dass sie bei jedem Schüler gleich ablaufen und dass man dann in ein starres Schema fällt. Aber man sollte wissen, wo sind Hürden in dem, was man lernen soll und wo bestehen Hürden für das Kind und kann man es motivieren, darüber zu kommen. Ich denke, Interessen und Stärken, das ist der Bereich, an dem man anknüpfen muss, auch um Motivation zu schaffen. Schwächen sind das, wo man halt schauen muss, wo sind Hilfestellungen nötig bzw. wie können die Schwächen behoben werden, woran muss gearbeitet werden, wie werden Ziele gesetzt. | |
| 3 | D: Du hast eben von dem Förderplan gesprochen. Hat dir z.B. die Erstellung von den Lernerprofilen geholfen, so einen Förderplan zu erstellen, also gab es da vielleicht auch Gemeinsamkeiten zwischen den Lernerprofilen und dem Förderplan, so dass du Erfahrungen aus dem Lernerprofil aufgreifen konntest? | |
| 4 | A: Ja, also das komplette Seminar [hieß ja] Establishing Learner Profiles und das war halt für mich so das erste Seminar, in dem ich mich gezielt mit Diagnostik auseinander gesetzt habe, und zwar mit Diagnostik im pädagogischen Kontext. Ich hatte ja vorher im medizinischen Bereich gearbeitet und der medizinische Bereich ist ja sehr defizitorientiert, weil es geht einfach darum, Abweichungen von der Norm zu finden, um auf mögliche Ursachen zu stoßen und diese zu beheben. Es ist halt im Kontext der Medizin ja auch ein anderes Denken nötig. Im pädagogischen Kontext hat die Diagnostik einen anderen Charakter und da war halt das Seminar das erste Mal, dass ich mich damit auseinander gesetzt habe. Da kommen ja dann auch viele psychologische Elemente mit in die Diagnostik hinein. Es ist dann mehr eine pädagogisch-psychologische Diagnostik als eine medizinische Diagnostik. Was halt vielleicht eine Gemeinsamkeit ist, ist einfach die Tatsache, dass man immer zwischen dem Befund und der Interpretation oder der Analyse ganz scharf trennen muss, so dass man immer schaut, ich mache erst mal einen Befund und dann kann ich schauen, was leite ich daraus ab. Zwischen diesen beiden Schritten können auch Fehler entstehen. Es können auch schon Fehler während der Beobachtung entstehen, es können aber auch Fehler auftreten bei der Interpretation. Das ist halt so eine Grundsache. Im pädagogischen Kontext habe ich mir die anhand meiner Unterlagen und der Learner Profiles auch einfach nochmal bewusst gemacht. Also, ich habe schon darauf zurückgegriffen, als ich dann mit Förderplänen gearbeitet habe. | |
| 5 | D: Für mich heißt das jetzt konkret, dass du auf dieses Befund-Analyse-Verfahren zurückgegriffen hast, hab' ich dich da jetzt richtig verstanden? | |
| 6 | A: Ja, also ich hab' schon darauf zurückgegriffen, indem ich mir meine Ausarbeitung einfach nochmal angeschaut hab' und geguckt hab', was hab' ich da eigentlich nochmal genau gemacht, also worin bestanden jetzt nochmal genau die Herausforderungen und die Ausarbeitung war für mich auch einfach. Wir hatten ja einen sehr gut organisierten Leitfa-den, nach dem wir die Ausarbeitung geschrieben haben, und es war dann für mich auch so ein Modell, weil wir ja irgendwo auch wissenschaftlich arbeiten möchten und nicht nur nach Gefühl. Da hatten wir halt einmal einfach so ein Modell an der Hand, wo wir sehen konnten, wie sieht so etwas aus, so organisiert man die einzelnen Schritte und die Fragestellungen, wie bezieht man z.B. Literatur mit ein, dass man dann seine Ergebnisse schildert und interpretiert und dann am Ende eine Schlussfolgerung zieht und das Ganze dann vielleicht auch nochmal mit der Literatur abgleicht. Also, das war für mich einfach wie so ein Modell, was ich dann wieder verwenden konnte. | |
| 7 | D: Also konntest Du dieses Modell tatsächlich nochmal für den Förderplan verwenden? | |

²⁸⁵ Diese Interviews (Annika 2, Ronja 2) wurde von einer Studentin im Rahmen ihrer Masterarbeit geführt. Leider gibt sie in dieser Arbeit nicht das Datum der Interviews an, weshalb ich hier den Zeitraum der Abgabe der Masterarbeit angebe.

| | |
|----|--|
| 8 | A: Um den Förderplan zu schreiben, ja. Im Förderplan sind halt Teile integriert. Also, ich würde jetzt nicht unbedingt sagen, dass die Dokumentation genau nach diesem Modell stattfindet, sondern mehr, was auf der kognitiven Ebene passiert, wenn man eine Diagnostik durchführt. Weil in dem Förderplan haben wir ja einfach nur aufgeschrieben, was wir mit den Kindern gemacht haben, und das dann zusammengefasst. Ich würde sagen, der Förderplan ist nicht ganz so ausführlich, aber auf jeden Fall auf der Ebene der Reflexion. Es ist ja auch wichtig, was passiert im Kopf und zu welchen Schlussfolgerungen kommt man. Ich könnte mir vorstellen, wenn man mehr Erfahrung als Lehrer hat, dass man vielleicht nicht mehr so viel aufschreibt. Ich könnte mir vorstellen, dass das Aufschreiben so ein Teil vom Lernprozess ist. |
| 9 | D: Hast du jetzt denn diese Erfahrungen aus diesem Learner Profile Seminar bekommen oder ist es schon wieder eine ganz andere Erfahrung, die dir jetzt nicht soviel bringen wird mit den Förderplänen zum Beispiel? |
| 10 | A: Doch, ich denke mal schon. Die Lernerprofile sind auf jeden Fall eine wichtige Erfahrung gewesen und die fließen jetzt mit ein, ja. |
| 11 | D: Du hast auch mal erwähnt, dass du am Ende des Studiums noch Gutachten erstellen musstest. Das ist aber jetzt wieder 'was anderes als Förderpläne? |
| 12 | A: Das Gutachten ist halt eine ausführliche Beantwortung einer Fragestellung bzw. einer Hypothese. Da geht es um Behinderung. Das Kind hat eine Sehbehinderung. In meinem Fall war es ein Vorschulkind, also hab' ich mich gefragt, wie läuft das mit dem Deutschspracherwerb, dem mathematischen Bereich, dem Lernen allgemein. Im Prinzip ist es auch wieder eine Analyse von Ressourcen, von Vorbedingungen, von Voraussetzungen, die das Kind hat. Dabei kommen dann auch wieder Stärken und Schwächen von dem Kind 'raus – unweigerlich. Dann versucht man herauszufinden, wie man mit dem Kind arbeitet, ohne es zu überfordern oder zu unterfordern. |
| 13 | D: Du hattest mir mal erzählt, dass bei der Gutachtenerstellung die Lernerprofile geholfen haben, das war aber lange vor diesem Interview. Kannst du mal genau erläutern? Du hast erwähnt, dass du die Ordner vom Lernerprofile-Seminar nochmal rausgeholt hattest. |
| 14 | A: Ja, das Gutachten wird auch ähnlich wie die Ausarbeitung [des Lernerprofils] wissenschaftlich aufgebaut. Das ist auch ganz klar [strukturiert]: Man fängt an und guckt, welche Voraussetzungen, welche Rahmenbedingungen hat das Kind, auf welcher Schule ist das Kind, wie sind die Rahmenbedingungen, wie viele Kinder sind in der Klasse, in welcher Klasse ist das Kind, in welcher Schulform. So ähnlich gingen wir auch bei dem Gutachten vor und haben daraus die Hypothesen abgeleitet. Das gleiche haben wir auch in dem Lernerprofil gemacht, Hypothesen abgeleitet, wie man den Test aufstellt, welchen Schwierigkeitsgrad man braucht, wir haben das auch differenziert und ähnlich macht man sich auch Gedanken zu dem Kind, wie wird sich das entwickeln, wo kann es Schwierigkeiten geben, und dann geht man halt und sucht nach geeigneten Tests. Dazu verwendet man dann sogenannte quantitative und qualitative Verfahren. Die quantitativen Verfahren sind immer die standardisierten und normierten Verfahren und die qualitativen sind mehr so Verfahren, da hat man am Ende nicht einen festen Wert, einen Rohwert, Standardwert, sondern man hat einfach Ergebnisse, von denen man Stärken und Schwächen ableiten kann – vor allem Fördermaßnahmen. |
| 15 | D: Vor allem Fördermaßnahmen? Die haben wir jetzt im Learner-Profile-Seminar nicht so stark berücksichtigt. Wie wichtig findest du denn diese Fördermaßnahmen? Oder noch eine zweite Frage dazu, hätte man Fördermaßnahmen noch berücksichtigen müssen in der Lernerprofilerstellung? |
| 16 | A: Also, ich würde sagen, z.B. dass im Prinzip Fördermaßnahmen dem entspricht, was wir an Schlussfolgerungen geschrieben haben. Ich weiß nicht, wie das bei den anderen war, aber wir hatten das unter Zusammenfassung und Fortentwickeln des Lernprozesses dokumentiert und hatten Empfehlungen jeweils für unsere Schüler aufgeschrieben. Ich würde sagen, das war ein grobes Konzept für Fördermaßnahmen. Was natürlich auch mal interessant ist – im Rahmen des Gutachtens interessant ist, dass man die Maßnahmen durchführt und dann nochmal schaut, inwiefern haben die gestimmt, aber ich sag mal, das ist ja dann irgendwo ein Kreisprozess, ja. Man macht eine Diagnostik, leitet eine Maßnahme ab und macht eine neue Diagnostik. Im Studium kann man das nicht. Das ist das, was man hinterher in seiner Arbeit tut, aber im Rahmen eines Lernprozesses kann man nicht unbegrenzt fördern und dann wieder evaluieren, inwiefern die Förderung jetzt gut war. Im Rahmen des Gutachtens haben wir tatsächlich nochmal eine Förderung durchgeführt, so etwa mit fünf Einheiten, und die nochmal reflektiert. Aber ich würde sagen, der Schwerpunkt bei dem Seminar lag ja auf der Diagnostik, der diagnostischen Kompetenz und ich weiß nicht, es wäre natürlich interessant gewesen, aber es wäre mir nicht bewusst gewesen, dass es gefehlt hätte, weil es ja auch schon wieder umfangreich war. Vielleicht kann man im Folgeseminar, ich weiß es nicht, so was dann machen. Ich sag' mal, das Grundlegende ist das Diagnostizieren eigentlich auch und dann auch das Schlussfolgern, diese beiden Sachen zusammen sind eigentlich die Hauptelemente. Wenn man dann weiß, dass es ein Kreisprozess ist – man fängt wieder an zu diagnostizieren und zu schlussfolgern, insofern hatte ich jetzt also nicht den Eindruck, dass da was gefehlt hätte. |
| 17 | D: Danke. Ich würde jetzt gerne konkreter auf die Themen im Seminar eingehen. Du hast ja das Ganze nochmal kurz aufgefrischt. Und zwar würde ich vielleicht einfach chronologisch vorgehen und zwar war ja ein Thema des Seminars die Tasks zu erstellen. Also, geeignete Tasks für Sprechaufgaben zu konzipieren. Da hatten wir ja dieses Beispiel mit diesem Bus Stop, daran erinnerst Du Dich vielleicht, und auch diesen Minidialog „this crayon is for you“, ach so, und einige [Studenten] hatten dann auch dieses „my fantasy animal“ – das wurde in der Schule auch durchgeführt. Wie hilfreich war diese Themenbehandlung? |
| 18 | A: Für mich war es sehr hilfreich, weil ich mir vorher noch nicht so sehr Gedanken darüber gemacht habe. Ich sag' mal, das Studium, es wird ja immer gesagt, dass Lehrer auch immer schnell auf die Erfahrung ihrer eigenen Biografie zurückgreifen anstatt auf die Theorie und das, was sie lernen, im Studium auch tatsächlich umzusetzen, weil man unbe- |

| | |
|--------|--|
| | wusst die Erfahrung gemacht hat. Ich fand es auch ernüchternd, von dieser Studie zu hören, nach der man sehr wenig umsetzt im Endeffekt. Ich fand es deshalb sehr gut, dass im Rahmen des Studiums an der PH betont wurde und auch im Praktikum in der Vorbereitung des Praktikums sind wir auch darauf vorbereitet worden, einfach anders zu arbeiten oder dass sich halt Fremdsprachenunterricht gewandelt hat. Ich war halt vorher einfach nicht vertraut damit, wie man mündliche Sprachproduktion fördert, und daher war es einfach interessant auch zu sehen, es gibt unterschiedliche Tasks, unterschiedlich Anlässe, und die haben unterschiedliche Stilrichtungen jetzt gerade und sind auch mit Alltagsnähe verbunden, so dass ich es jetzt auch sehr sinnvoll fand zu sehen, welche Möglichkeiten es jetzt auch gibt. |
| 19 | D: Hätte man dem Thema jetzt noch mehr Platz einräumen sollen in dem Seminar oder war es okay, in welchem Rahmen wir das quasi abgehakt haben? |
| 20 | A: Also, ich fand es in Ordnung. Ich hatte nicht das Gefühl, als ich aus dem Seminar gekommen bin oder aus den einzelnen Seminarveranstaltungen, ich bin nicht ausreichend informiert oder so. Wir hatten auch eine gute Auswahl an Readern und 'ne gute Auswahl an möglicher vertiefender Literatur, die ich auch zu Rate gezogen habe, vor allem, als ich meine Ausarbeitung geschrieben habe. Ich fand, es war ausreichend thematisiert. |
| 21 | D: Okay. Das knüpft auch gleich an das nächste Thema an – und zwar die Kompetenzbeschreibung zu formulieren. Du hast die Sachen gerade vorliegen, genau. Es ging im Prinzip darum, zu formulieren, was die Kinder wirklich am Ende einer Aufgabe können sollen, und vor allem darum, was wir geübt haben, diese Kompetenzen zu formulieren im Hinblick auf die Tests. |
| 22 | A: Es [Kompetenzbeschreibungen] hat mir vor allem darin geholfen, dass ich mir bewusst werde, dass man nicht einfach von mündlicher Sprachfunktion sprechen kann, sondern dass da wieder verschiedene Teilkompetenzen einfach eine Rolle spielen und dass man sich bewusst wird, dass es sich um einen komplexen Prozess handelt und dass man sich dann auch wieder bewusst wird, wie kann man das Ganze eingrenzen. |
| 23 | D: Ja. |
| 24 | A: Weil, ich denke mal, daraus lassen sich auch wieder Ziele ableiten und daraus kann man auch wieder so eine Analyse von Voraussetzungen und Schritten ableiten. |
| 25 | D: Was meinst du genau mit den nächsten Schritten? |
| 26 | A: Dass man ein Ziel setzt. Dass man guckt, wo steht das Kind. Wenn da ein Schüler ist, der nicht spricht, dann kann das an verschiedenen Bereichen liegen, an verschiedenen Teilkompetenzen liegen, die nicht ausgebildet sind. Oder es gibt Schüler, die sprechen, aber ihre Qualität ist schlecht und dann ist es einfach gut, diesen Prozess von mündlicher Sprachproduktion, diese Kompetenz aufzufächern, zu differenzieren und zu gucken. Es gibt verschiedene Kompetenzen, die alle nötig sind, um zu sprechen oder Sprache umzusetzen. Das ist halt einfach so, dass mir das im Seminar bewusst wurde, es ist nicht nur Aussprache, es ist auch Grammatik oder Wortschatz. |
| 27 | D: Es ging ja dann auch darum, diese einzelnen Aspekte in einen Beobachtungsbogen bzw. einen Testbogen zu packen. Das haben wir ja auch im Seminar gelernt, diese Erstellung und Handhabung von Testbögen. Im Kompaktseminar haben wir das z.B. über »Animals of Australia« gemacht. Wie hilfreich fandest du diese eigene Herstellung von eigenen Testbögen im Hinblick auf diagnostische Kompetenz? |
| 28 | A: Also, ich würde sagen, es war schon sehr praxisnah, weil wir sogar Videosequenzen hatten: Es wurde aktiviert bzw. veranlasst, dass man so etwas mal aktiv durchführt – nicht nur auf der Metaebene sich damit auseinandersetzt. Dabei wurde halt auch deutlich, dass die Beobachtung von Sprechen, von mündlicher Sprachproduktion nicht einfach ist, weil man sich nur begrenzt auf die Anzahl von Aspekten konzentrieren kann und nur auf eine begrenzte Anzahl von Niveaustufen. Die Begrenzung ruft auch eine Notwendigkeit hervor, die Niveaustufen so festzulegen, dass sie was abbilden. Die Schritte zwischen den einzelnen Niveaustufen müssen gering sein, sonst wird das Gewicht, das zwischen zwei Niveaustufen liegt, gar nicht abgebildet. |
| 29 | D: Alternativ dazu hatten wir schon vorgefertigte Testbögen und haben die auch mal eingesetzt. Das Ergebnis daraus war eben, dass sie meistens nicht ideal passen auf die Testaufgabe. Aber fandest du die Behandlung von vorgefertigten Testbögen im Seminar schon hilfreich im Seminar, oder hätte man sich das auch schenken können? |
| 30 | A: Also, ich würde sagen, es hat auch einfach dazu angeregt, zu sehen, welche verschiedenen Formen es gibt. Also, was für grundsätzliche Möglichkeiten existieren und auch welche Kriterien werden z.B. alternativ eingesetzt. Es gibt einem auch einfach mal einen Überblick darüber. Ich würde sagen, es ist eigentlich eine gute Grundlage, dass man selber weiterdenkt, es gibt einem eine Art Basis und auf dieser Basis kann man weiter aufbauen. Also, es fördert ja auch die kritische Auseinandersetzung, es fördert auch, dass man hergeht und guckt, passt der Testbogen? Weil es kann auch sein, dass man selber einen Testbogen erstellt. Der ist zwar nicht vorgefertigt, aber es kann sein, dass der noch schlechter ist als der vorgefertigte. (Lachen). |
| 31 | D: Ja, genau. |
| 32 | A: Es ging ja nicht darum, ein Optimum an die Hand zu kriegen, sondern zu lernen, sich damit auseinander zu setzen und insofern fand ich das sinnvoll. |
| 33 -38 | [...] |
| 39 | D: Ja. Dann war das Interview noch ein großes Thema in dem Seminar. Da hab' ich ein ganz schönes Zitat aus deiner Reflexion gefunden und zwar beschreibst du hier, »Das in den Tests integrierte Interview war gerade notwendig, um die festgestellten Komponenten ausreichend analysieren zu können«. Was bedeutet das für deine zukünftige Bewertungs- und Diagnosepraxis? Also, kann man dann überhaupt auf das Interview verzichten demnach? |

| | |
|---------|---|
| 40 | A: Also, ich denke, das Interview ist einfach eine Möglichkeit gewesen, dass die Kinder sich sehr frei äußern können über sich selbst. Insofern gibt es eine Möglichkeit der Introspektion, dass man halt eine Innenansicht kriegt. Wenn man jetzt unterrichtet und man möchte halt bei den Schülern in den Unterricht motivationsfördernde Komponenten einbauen, dann ist es natürlich wichtig, dass man diese Aspekte auf diesem Wege erfahren kann. Motivation ist ja etwas sehr Subjektives. Die Motivation sollte ja intrinsisch sein und insofern spielt subjektive Deutung beim Lernen eine sehr große Rolle. Ich denke, man muss seine Schüler kennen, und wir haben das im Rahmen vom Praktikum gemacht. Wir haben die Tests in unsere Beobachtungen in das Praktikum von einem halben Jahr integriert und gerade da war es sehr gut, dass wir die Interviews durchgeführt haben, weil wir Sachen erfahren haben, die wir sonst vielleicht nicht gewusst hätten. |
| 41 | D: Um welches Praktikum geht es jetzt gerade? |
| 42 | A: Das Fachpraktikum in Englisch. |
| 43 | D: Ah, okay, und das war ja bei dir auch gleichzeitig das Praktikum für die Lerner-Profile oder? |
| 44 | A: Ja, genau, das meinte ich ja gerade. |
| 45 | D: Ah, okay. |
| 46 | A: Genau, wir hatten unsere Schüler, die wir über die Lernerprofile gesehen haben. Die haben wir ein halbes Jahr lang kennen gelernt und haben dann unser Fachpraktikum gemacht und gleichzeitig die Lernerprofile. |
| 47 | D: Du hast da einen Punkt aufgegriffen, an dem ich gerne noch anknüpfen möchte. Und zwar die Verknüpfung von dem Fachpraktikum und dem Lernerprofil-Praktikum. Du hattest dazu auch was geschrieben. Du hast geschrieben, dass es für dich eine Herausforderung war, weil man relativ unerfahren unterrichtet und gleichzeitig noch diese Beobachtungsaufgabe hat. Wenn du jetzt eine Studienordnung erstellen solltest, würdest du dieses Praktikum für die Lernerprofile in das normale Fachpraktikum integrieren oder würdest du zwei verschiedene Praktika daraus machen? Jetzt einfach mal von deiner persönlichen Erfahrung ausgehend. |
| 48 | A: Ja, also, ich würde sagen, das hat Vor- und Nachteile. Vorteil ist, dass man alles in einem Abwasch hat. |
| 49 | D: Ja. |
| 50 | A: Es ist nicht einfach. In einem anderen Seminar hatten wir – also, in Englisch war es sehr praxisorientiert – da hatten wir noch eine kleine Forschungsaufgabe. Also, ich hatte noch in einem anderen Seminar ein Interview zu führen über den Einsatz von Computern. Außerdem hatten wir später auch ein anderes Seminar über Learning Style Strategies und da hatten wir auch einen Schüler, der konnte jetzt auch aus dem privaten Bekanntenkreis sein, und da ging es auch darum, aktiv einmal mit einem Schüler ein Profil zu erstellen, welche Lernstrategien er bevorzugt einsetzt und wie man seine Sprachkompetenzen auf Lernstrategien fördern kann. Es ist jetzt nicht unbedingt so einfach, wenn man dann niemanden kennt, jemanden zu finden und dann auch bei den Englischstunden vor Ort. Unter diesen Umständen ist die Organisation jetzt nicht immer einfach. Wenn ich mir jetzt überlege, ich hatte ein Praktikum in der Grundschule und ich hatte später ein Blockpraktikum, das war im sonderpädagogischen Bereich der Integration, wo ich gar nicht mit einer Klasse gearbeitet habe, sondern nur mit einer sonderpädagogischen Fachkraft und einem Schüler mit einer Sehhinderung, einer Blindheit, im Unterricht hinten gesessen habe und diesen Schüler unterstützt habe. Also, [im Praktikum] das war halt – ich hatte noch keine große Unterrichtserfahrung vor der Klasse. Das war machbar, weil ich nicht jede Stunde unterrichtet habe. In den Stunden, in denen ich unterrichtet habe, habe ich ja nichts notiert und hab' mir nur so einzelne Sachen gemerkt. Das hat auch gut funktioniert, weil das eine Kind, worüber ich das Lernerprofil geschrieben habe, das war ein Kind, das bleibt einem auch einfach im Gedächtnis. Das waren auch zwei markante Kinder, über die wir das Lernerprofil erstellt haben. Aber im späteren Unterricht geht's ja auch darum, also da muss es ja nicht sein, dass man so ein markantes Kind erwischt. Das hat die Sache aber erleichtert, ja. Weil dadurch, dass beide Kinder markant waren, konnte man beim Unterrichten noch so ein bisschen auf die achten und sich was merken. Auf der anderen Seite konnten wir auch die Kinder dann wirklich drannehmen und hatten auch ein bisschen Freiheit, den Unterricht zu gestalten, auch 'was mit Sprechen überhaupt zu machen. Wir waren jetzt nicht in einer Klasse, wo die Lehrerin den Unterricht die ganze Zeit so hält, wie sie es gewöhnt ist, und so die Sprache vielleicht nicht zum Tragen kam. So hatte das auch Vorteile. Wenn ich mir vorstelle, rein in eine Klasse zu kommen, um ein Lernerprofil zu erstellen und hospitieren. Wir waren zu zweit und haben beide das Praktikum gemacht und wir beide das Lernerprofil. Das war für uns natürlich ein Riesenvorteil, weil, wenn der eine unterrichtet, hat der andere dann halt beobachtet bzw. wir konnten den Unterricht dann auch so gestalten, dass Sprache eine Rolle spielt. Die Lehrerin hat sich dann auch darauf eingelassen und fand das auch wichtig. Insofern war es halt eine Herausforderung, hatte aber auch Vorteile. Ich bin gerade auf die Idee gekommen zu denken, dass man vielleicht mit den örtlichen Grundschulen zusammenarbeitet und die Kinder einlädt, um dann mit denen ein eigenes Sprachprogramm zu machen. |
| 51 - 62 | [...] |
| 63 | D: Hattet ihr selbst einen [Beobachtungsbogen zur Verhaltensbeobachtung] entworfen? |
| 64 | A: Also, wir haben die Schüler auf jeden Fall beobachtet und man muss ja auch während des Unterrichts das Arbeitsverhalten beobachten: Haben die Kinder Freunde, sind sie integriert? Gerade bei der mündlichen Sprachproduktion spielt ja auch der Charakter, das Temperament eine Rolle, ist das Kind schüchtern oder sehr selbstbewusst? Und da sind auf jeden Fall Beobachtungen mit eingeflossen, auch Beobachtung in Hinblick auf: Wie verhält sich das Kind im Hinblick auf seine Motivation. |
| 65 | D: Wie wichtig fandest du, dass das auch im Seminar behandelt wurde, diese Verhaltensbeobachtung? Denn die geht ja über die Kompetenzbeobachtung hinaus. |

| | |
|---------|---|
| 66 | A: Ja, es ist einfach eine notwendige Ergänzung, weil es auch Aufschluss gibt über die Faktoren, die auch bei der Schulleistung eine Rolle spielen. Es hilft auch bei der Interpretation. Ich denke, es ist auch einfach wichtig, nicht nur bei den fachdidaktischen Sachen stehen zu bleiben, sondern den ganzen Schüler zu sehen und auch den situativen Kontext zu suchen, und ich denke, dafür ist eine Verhaltensbeobachtung wichtig und sollte halt mit entsprechender Vorsicht geschehen. |
| 67 | D: Ja. Jetzt würde ich gerne auf die Methoden eingehen, und zwar können wir das auch chronologisch machen. Die Praxis als Methode, darauf sind wir eben schon einigermaßen eingegangen. Aber ich würde gerne nochmal fragen, wie hilfreich du die Verknüpfung von Theorie und Praxis fändest? |
| 68 | A: Also, ich fand eigentlich die Mischung gut. Mir hilft es immer grundsätzlich, wenn ich selbst 'was mache, weil ich dann auch die Theorie besser verstehe, als einfach so ein bisschen lernen nach dem Motto learning by doing. Weil man bekommt Hintergrundwissen und wird auch mit einer konkreten Situation konfrontiert, und die ist immer anders. Es gibt ja auch keine zwei gleichen Schüler, keine zwei gleichen Menschen. Insofern lernt man dann auch, 'was Abstraktes auf 'was Konkretes anzuwenden. Wir hatten ja dann auch diesen Austausch, also sprich, dass jeder irgendwo seine Erfahrungen gesammelt hat, die dann im Seminar diskutiert wurden. Ich fand, das hat das Seminar dann auch wieder bereichert. Aber jetzt für mich persönlich, bei mir ist es extrem so, dass wenn ich ein 'Mensch', ein Kind vor Augen habe, dann gewinnt für mich die Frage eine subjektive Bedeutung und dadurch merk' ich mir das besser. |
| 69 - 74 | [...] |
| 75 | D: Jede kleinere Gruppe hatte die Möglichkeit, zehn Minuten zu präsentieren und auch das Problem darzustellen und auch mit den anderen Semiteilnehmern nochmal darüber zu reden. Wie hilfreich fändest du das Vorgehen oder wie denkst du, könnte man das anders gestalten? |
| 76 | A: Also, ich fand es sehr gut! Es war natürlich auch nochmal Arbeit, das vorzubereiten, aber es hat sich gelohnt! Es hat einfach – das Seminar war dadurch auch interessant. Man konnte auch gucken, der eine setzt halt eher das Interview ein, der andere eher den Selbsteinschätzungsbogen. Wir hatten ja dann auch die freie Auswahl, was von den Angeboten/Methoden wir mit unsern Kindern machen. Es war ja auch bei jedem ein bisschen anders. In zweierlei Hinsicht wurde das Ganze vielfältiger. Einmal waren die Schüler ja anders, aber auch wieder die angewandten Methoden, also die Umsetzung, die waren ja individuell. Es passt nicht auf jedes Kind alles, aber man kann ja auch nicht bei jedem Kind alles umsetzen. Insofern konnte man dann auch wieder von den anderen mitlernen. |
| 77 - 80 | [...] |
| 81 | D: Okay. Dann war die Partnerarbeit eine ganz wichtige Methode im Seminar. Das hat sich auch durch das ganze Seminar gezogen, dass wir in Partnerarbeit die Lernerprofile in der Schule erstellen. Aber auch im Seminar war Partnerarbeit, bei der Auswertung wichtig. Inwiefern hat die Partnerarbeit deine diagnostische Kompetenz unterstützt? |
| 82 | A: Also, dadurch, dass wir zu Zweit gearbeitet haben, war es zum einen gut, dass wir reflektieren konnten, weil wir einen Dialog entwickelt haben. Zum anderen war es auch gut, um sich Arbeit zu teilen. Weil es schon mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden war und manche Sachen, die man macht, um halt daraus zu lernen, die sind nicht direkt kompetenzfördernd. Ich sag' mal, wenn ich jetzt eine Tabelle erstelle und einen Bogen, das heißt ja jetzt nicht, dass ich dadurch diagnostische Kompetenz dabei erwerbe. Aber das macht man ja mit, das gehört mit ja dazu. Und solche Arbeit konnte man in Partnerarbeit teilen, und so wurde es auch effizienter. Dann hat der eine 'was gemacht und dann wieder der andere. Man konnte sich wirklich abgleichen. Ich glaube, dass es auch die Verarbeitungstiefe fördert, wenn man mit jemand anderem über etwas spricht. Es ist einfach etwas anderes, als wenn man alleine darüber nachdenkt und es dann macht. Ich denke, es entwickelt sich auch mehr. Es fördert auch die Kreativität. |
| 83 | D: Kannst du dazu nochmal 'was sagen: Es fördert die Kreativität? |
| 84 | A: Ja, man kriegt einfach Ideen, ja. Man spricht 'was durch und dann kommt einem eine Idee und der eine sagt: Wir haben doch im Englischbuch das. Und dann sagt der andere: Ja, das stimmt, könnte man das nicht so machen? Und dann sagt der andere: Das geht gar nicht, weil, das ist viel zu schwer. Und dann reflektiert man sich und denkt darüber nach, wo sind überhaupt die Grenzen, und wenn man es begründen will, muss man mehr evaluieren. Man sammelt einfach mehr Ideen. |
| 85 | D: Ja. Dann war eine Methode im Seminar das Erstellen von den Lernerprofilen selbst. Einige Semiteilnehmer vertraten dabei die Auffassung, dass der Arbeitsaufwand enorm war, aber dass sich dieser Arbeitsaufwand im Hinblick auf die Ergebnisse wirklich gelohnt hat. Wie stehst du denn dazu? |
| 86 | A: Ja es ist natürlich viel Arbeit, das alles aufzuschreiben. Aber ich glaube, gerade beim Schreiben hat man einfach nochmal einen guten Wiederholungs- und Vertiefungsprozess. Das ist ja jetzt schon eine ganze Zeit lang her, aber das, was ich da aufgeschrieben hab', ist mir am besten noch im Gedächtnis. Insofern denk' ich einfach, dass man dadurch auch mehr fokussiert, dass man mehr das Wesentliche gesehen hat und dass man diese Aktivität zu Ende bringt, dass man die Diagnostik gemacht hat, sie dokumentiert und auch wieder schlussfolgert. Ich würde sagen, für den Lernprozess ist es auf jeden Fall förderlich. |
| 87 | D: Kannst du dir Alternativen zum Lerner-Profil vorstellen, um Diagnosekompetenz zu erwerben? Also, ein Lerner-Profil ist ja auch sehr umfangreich – also vielleicht eine kürzere Alternative dazu oder 'was ganz anderes, möglicherweise noch umfangreicher? |
| 88 | A: Also, um das Ganze zu... |
| 89 | D: Oder anders gefragt, war es notwendig, so ein aufwendiges Lernerprofil zu schreiben, um diagnostische Kompeten- |

| | |
|----------|---|
| | zen zu entwickeln? |
| 90 | A: Also, es ist nicht so einfach zu sagen, was wäre, wenn... Ich fand es jetzt z.B. auch gut, dass wir einzelne Themen hatten, die ja auch vorgegeben waren. Und wie gesagt, für mich ist es wirklich so gewesen, dass ich durch die Dokumentation – das runter zu schreiben – meine Gedanken gefestigt habe. Die Erinnerung wird dadurch auch besser, dass man das gemacht hat. Also, dass wirklich auch so 'was wie ein Lernprozess [entsteht], weil man einfach nochmal mehr elaboriert, sich mehr mit dem gedanklich auseinandersetzt, was man macht und es in eine geordnete schriftliche Form bringt. Das wird man später in der Form nicht mit allen Schülern machen können, vom Zeitaufwand her. Deshalb finde ich es gut, dass man das einmal macht, um auch einfach mal ein Modell an der Hand zu haben. Ich weiß nicht, man muss das Studium auch einfach mal im Kontext sehen. Wenn ich mir jetzt vorstelle, dass alle Seminare so eine aufwendige Aufgabe verlangen würden, dann hat man auch einfach mal einen Leistungseinbruch], eine Überarbeitung. Man müsste vielleicht auch dahergehen und verschiedene Seminare aufeinander abstimmen – dass man z.B. Seminare kombiniert. Wo ein Seminar vielleicht mehr Arbeitsaufwand und das andere weniger hat, und die laufen parallel, oder man würde die Inhalte in zwei Seminaren unterbringen. Also, wenn man sich da über die Gestaltung so Gedanken macht – da gibt es sicherlich Möglichkeiten, von den Rahmenbedingungen her so 'was zu leisten, aber ich denke mal, so etwas gemacht zu haben, ist auf jeden Fall sinnvoll. |
| 91 | D: Es gibt ja inzwischen z.B. auch ein Seminar zur Aufgabenerstellung, also: Wie fördere ich die mündliche Sprachproduktion? Das könnte man ja jetzt auch mit so einem Lernerprofil-Seminar verknüpfen, dass man das Thema Aufgabenerstellung gar nicht als Seminarthema nimmt, sondern es einem anderen Seminar voranstellt. |
| 92 | A: Zum Beispiel. Dann hätte man das gesplittet. Man könnte ja auch dazu übergehen, die Lernerprofile während dem Seminar zu schreiben oder dass man einfach die Arbeit irgendwie verteilt. Aber das reine Schreiben an sich halte ich für sinnvoll und für förderlich. |
| 93 | D: Wie stellst du dir deine zukünftige Bewertungspraxis vor? Also, du gehst dann ja nächstes Jahr ins Ref. |
| 94 | A: Also, ich habe mich beworben. |
| 95 | D: Ah, ich mich auch. |
| 96 | A: Also, ich habe mich für Februar beworben und spekuliere auf einen Platz in Heidelberg. Deswegen ist das noch nicht so ganz sicher, ob ich das antreten werde. Es gibt nur begrenzt Plätze und ich weiß nicht, ob das möglich ist. Also, meine zukünftige Praxis als Englischlehrerin. Also angenommen, ich will das Fach Englisch unterrichten, also ich würde schon probieren, in der Richtung auch mit den Schülern zu arbeiten, weil, ich find' das halt spannend, soll ich auch darauf eingehen, dass ich mit Sehbehinderten, mit Blinden arbeite? |
| 97 | D: Ja, natürlich, gerne. Das wird ja deine zukünftige Zielgruppe sein. |
| 98 | A: Also, im sehbehinderten Bereich ist natürlich auch das Sprechen sehr interessant und verlinkt mit dem Verstehen natürlich. Ich denke mal, dass man in dem Bereich auch die Möglichkeit hat, intensiv zu arbeiten, weil die Klassen auch nicht so groß sind. Ich glaube, da kann man wirklich auch einiges umsetzen, was wir zu den Sprechaufgaben gemacht haben. Die Frage ist natürlich, also angenommen, man ist an der Förderstufe tätig und hat eine eigene Klasse, dann kann man damit umgehen, wenn der Schüler in der Integration ist. Indirekt auch. |
| 99 - 104 | [...] |
| 105 | D: Du glaubst also, du kannst dem Bereich [mündliche Sprachkompetenz] schon Platz einräumen in deinem Referendariat? |
| 106 | A: Das kommt darauf an, in welchem Bereich ich eingesetzt werde. Im Schwerst- und Mehrfachbehindertenbereich sicherlich nicht. Dafür gibt es ja auch eine Abteilung in der Blindenschule. Aber es gibt ja auch eine Haupt- und Realschul-/Grundschulabteilung. Also könnte ich mir vorstellen, dass ich in dem Bereich oder im Lernförderbereich, dass ich da auf jeden Fall davon Gebrauch machen kann. Kommunikation ist sowieso ein Bereich, der in der Sehbehinderten-/Blindenpädagogik eine wichtige Rolle spielt und gefördert werden muss. Weil es schon anders ist, wie wenn man sieht, also die Kommunikation [auch sieht]. |
| 107 | D: Und nehmen wir mal an, das wird im Ref nicht so stark thematisiert. Dann liegt ja eine lange Pause zwischen dem Lernerprofile-Seminar und deiner Schulpraxis nach dem Ref. Was glaubst du, wie sich deine Pause dann auswirken wird auf deine Bewertungspraxis? |
| 108 | A: Ich glaube nicht, dass die sich irgendwie negativ auswirkt oder so. Weil, was für Ziele verfolgt man mit seinem Unterricht? Wie sieht man eine Sprache? Wenn ich eine Sprache gleichwertig sehe in den Bereichen Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, also wenn ich diese Bereiche als gleichwertig bewerte, dann würde ich sagen, dass ich an jedem Bereich mit den Schülern arbeiten werde und dass gerade alltagspraktische Erfahrungen eine Rolle spielen; dass man versuchen muss, grundsätzlich für das Lernen, einen subjektiven Bedeutungsgehalt für die Schüler zu schaffen. Sprechen ist halt auch sehr stark davon geleitet. Es gibt Menschen, die haben früher Englisch gelernt, das weiß ich von einer Freundin, und haben sich im Ausland nicht getraut, etwas zu sagen. Das ist 'was, das ich für meine Schüler nicht möchte. Ich möchte, dass sie die Sprache lernen und auch nutzen. Ich möchte kein Kunstobjekt schaffen, das irgendwo im Langzeitgedächtnis versickert und im Alltag keine Rolle mehr spielt. |
| 109 | D: Jetzt ist es aber so, dass du dieses Bewerten der mündlichen Leistung vor zwei Jahren gelernt hast und dann kommt ja das Ref dazwischen, das du möglicherweise gar nicht machst, und dann kommt ja erst die Schulpraxis. Das ist ja im Prinzip kein Idealfall, da ist schon wirklich eine lange Pause dazwischen, wofür wir nichts können, aber so ist eben die Gegebenheit. |

| | |
|-----|--|
| 110 | A: Also ich sage mal so, aus Sicht der Sonderpädagogik abstrahiere ich auch von dem, was ich gelernt habe. Man kann auch ein Lernerprofil für Grammatik oder für Schriftsprachenkenntnisse erstellen. Es muss ja nicht an die mündliche Sprachkompetenz gebunden sein. Es ist eine Alternative zur Note und es ist einfach eine intensivere Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der Schüler. Man sollte grundsätzlich – auch über eine Note hinaus – mit den Schülern arbeiten. Ich kann mir fast nicht vorstellen, dass es im Referendariat nicht so sein wird. Aber ich weiß nicht, ich hab' da noch so viele Informationen. Man muss, wenn man so 'was gelernt hat im mündlichen Sprachgebrauch, muss man davon abstrahieren. Die Form der Bewertung und das förderdiagnostische Arbeiten muss einfach auch allgemeines Prinzip werden und dann versickert das auch nicht irgendwo, sondern wird weiterleben und sobald man sich dann die mündliche Sprachproduktion als Unterrichtseinheit setzt, kann man darauf auch wieder zurückgreifen und dann geht das auch nicht verloren, wenn man das vielleicht schon mal zwei Jahre nicht mehr gemacht hat. |
| 111 | D: Gut. Das sind gute Aussichten. Ja, vielen Dank, das war's jetzt auch schon. |
| 112 | A: Nichts zu danken. |

3 Ronja: Interview 1 (R.I1)

| Datum: 26.11.2008 | | Ort: Heidelberg |
|-------------------|--|-----------------|
| 1 | W: Wie war Ihre eigene Erfahrung in der Schulzeit mit Leistungsdiagnose im Englischunterricht? | |
| 2 | R: Im Englischunterricht. Ich erinnere mich nur ziemlich wenig an mein' Englischunterricht, weil ich den nie gemocht hab'. Bei mir war das immer so, dass ich das Gefühl hatte, die Lehrer stellen ihre Klausuren und das war's. Mündliche Mitarbeit – es hieß zwar immer, das wär' ganz wichtig – war's aber nich'. Sonst hätt' ich sehr viel schlechtere Noten bekommen, weil ich nie mitgemacht hab'. Das heißt im Endeffekt, war echt das, was bei den Arbeiten 'rauskam, auch das, was die Note ausgemacht hat, und sonst kann ich mich eigentlich überhaupt nicht daran erinnern. | |
| 3-15 | W: Beschreiben Sie mal genauer, was für Gedanken Sie sich zum Thema mündliche Sprache gemacht haben. | |
| 16 | R: Vor allem diese Problematik, was man und wie man was bewertet. Und darauf bezogen auch, wie ich den Unterricht dazu aufbaue. Will ich mehr auf die Form oder will ich mehr auf den Inhalt achten. Das ist so die Hauptproblematik, die sich irgendwie durch das ganze Studium hindurchzieht. Zum Beispiel in Literatur: Was mach' ich denn, wenn ich die Schüler frage: Schreibt mal 'nen Text darüber. Was mach' ich, wenn der dann grammatikalisch unter aller Sau ist, aber der Inhalt stimmt. Wie geht man damit um, was kann ich den Schülern sagen und was ist für die total demotivierend, zum Beispiel, wenn die 'nen Brief an irgend wen schreiben und der wirklich von der Form her total blöd ist. Sag' ich denen dann vorher: Okay, es kommt mir auf den Inhalt an, es ist egal, wie die Form ist und hinterher verbessere ich die Form irgendwie trotzdem. Weil, es will ja auch kein Schüler das Gefühl haben, es ist total schlecht und das ist so der Zwiespalt. Das kommt in den Seminaren häufiger vor. | |
| 17 | W: Und welche Tendenz erleben Sie hier in der PH? | |
| 18 | R: Inhalt, da merk' ich auch den Unterschied, wenn ich mit meistens älteren Lehrern spreche, die jetzt schon Englisch unterrichten, da sind ganz andere Ansichten. Das ist immer das, wo es am meisten auffällt, wie krass der Unterschied ist. | |
| 19 | W: Und in dem Seminar Learner Profiles, wie haben Sie das da erlebt? | |
| 20 | R: Inhalt, nee Moment, da war's eigentlich auch mehr so diese Balance finden. Also, da wurd' ich noch mehr als in anderen Seminaren dazu angeregt, [zu fragen], wie find' ich denn die Balance, was ist denn wichtiger? Ja, dadurch auch, dass wir wirklich diese Kriterienkataloge hatten. | |
| 21 | W: Dann möchte ich Sie jetzt noch mehr zu Ihrer Praxiserfahrung befragen. Sie waren jetzt in der Schule und in welchen Fächern und Situationen haben Sie die Kinder erlebt oder ihr Profilkind ganz konkret? | |
| 22 | R: Das Profilkind oder die beiden. Ja, das war ja 'n bisschen schwierig. Mit der Lehrerin sind wir ja nicht so gut klar gekommen und auch mit ihren Methoden und so. Deswegen waren wir ziemlich selten da, weil es plötzlich hieß: Oh, da konnte sie doch nicht, weil sie irgendwie einen Termin verpasst hat. Es kam einfach viel zusammen, was blöd war. Deswegen haben wir die Schüler vorher einmal nur im Englischunterricht beobachtet und einmal in einer schulorganisatorischen Stunde, weil die Lehrerin plötzlich festgestellt hat, dass sie den Klassenausflug noch planen muss während der Englischstunde. Okay, Sozialverhalten konnte man da schon ganz gut beobachten, aber sonst? Und einmal jeweils gar nicht, wir waren zum Beobachten dreimal da und jeder der beiden [Profilkinder] hat einmal gefehlt, das war schade, echt schade. | |
| 23 | W: Sie kamen mit den Methoden der Lehrerin nicht klar. Welche Methoden meinen Sie denn damit? | |
| 24 | R: Die Lehrerin is' strikt nach dem Buch vorgegangen und hat eigentlich nur die CD abgespielt, anhören lassen und dann irgendwelche comprehension questions gemacht. Das war natürlich nur in der einen Stunde. Wir haben immer mal wieder versucht nachzufragen, was sie sonst so macht und haben uns aber eingebildet, dass wir da 'raushören, dass das häufiger so abläuft. Das deckte sich auch mit dem, was die Schüler später im Interview gesagt haben. Vor allem ihre Einstellung den Schülern gegenüber hat uns gestört. Wir wurden quasi damals begrüßt mit: Sind Sie des Wahnsinns, dass Sie das an 'ner Hauptschule machen wollen, freiwillig, wenn Sie es auch an 'ner Grundschule machen können... Glauben Sie mir, Sie werden die Klasse kennen lernen und wollen keine Hauptschullehrerin mehr werden. Und ich dachte: Um Himmels Willen, das geht doch nicht. | |
| 25 | W: Und, hat sich das für Sie bestätigt? | |

| | |
|---------|--|
| 26 | R: Nein gar nicht, das ist vielleicht auch nicht ganz objektiv, weil ich so einen Drall auf die Lehrerin hatte, schon aus Prinzip dachte ich, es muss gar nicht toll sein aber,... – es hat dann tatsächlich wirklich Spaß gemacht. weil die auch super mitgemacht habe |
| 27 | W: Sie können das also nicht unterstreichen? |
| 28 | R: Nein, gar nicht. |
| 29 | W: Sie hatten ja zwei Kinder beobachtet und dabei hatten wir verschiedene Diagnosemethoden. Wir hatten einmal das Testen, das Befragen und das Beobachten und welche Methode fanden Sie am einfachsten? |
| 30 | R: Schwierig zu sagen. Im Endeffekt glaube ich das Beobachten, allerdings hängt es für mich auch viel mit dem Testen zusammen, weil wir das ja gefilmt haben. Während des Testens selbst haben wir da nicht viel mitgekriegt, haben versucht, die Stunde irgendwie einigermaßen hinzukriegen und haben das hinterher auf Video noch mal beobachtet. Das fand ich, war recht klar strukturiert. Wir hatten das im Seminar vorher ja auch geübt. Das fand' ich dann recht einfach – recht einfach nicht, aber am einfachsten. |
| 31 | W: Welche von den Methoden halten Sie, was die mündliche Sprachkompetenz betrifft, am aussagekräftigsten? |
| 32 | R: Ich glaube den Mix aus Testen und Beobachten. Also, ich glaube, ich würde mir schon dann Aufgaben überlegen, mit denen ich das testen kann, die genau das testen, was ich auch wissen will, und das dann hinterher evaluieren und gucken, wie's aussieht. |
| 33 | W: Und halten Sie es dennoch für sinnvoll, alle drei Methoden mit einzubeziehen, oder sagen Sie das Befragen ist zu aufwändig? Würden Sie sagen, es macht Sinn, alles drei zu machen? |
| 34 | R: Ja, total! Also, das Interview, da hatten wir damals Bammel davor, weil wir das einfach noch nie gemacht hatten. Da sind aber so viele andere Aspekte noch bei 'rausgekommen, das hätte man nie beobachten können. Das waren persönliche Vorlieben und was den Schülern an welchem Englischunterricht besonders aufgefallen ist und so. Das heißt, da kriegt man viel mehr mit von den Schülern und auch, was so im Unterricht vielleicht auch nicht so 'rüberkommt, oder man hat einfach nich' die Chance es zu beobachten. |
| 35 - 44 | [...] |
| 45 | W: Sie hatten durch das Spiel, dass Sie im Unterricht eingesetzt hatten etwas erreicht, was sicherlich sehr wichtig war. Ich hatte den Eindruck, dass Sie das so spielerisch machen, dass die Kinder das vergessen, dass sie getestet werden. Erzählen Sie doch noch ein bisschen, wie die Situation oder Atmosphäre war. |
| 46 | R: Wir hatten gerade durch die Kamera, die dabei war, Sorgen, dass das noch mehr abdriftet. Die hatten die Schüler aber recht schnell vergessen. Zumindest hatte man den Eindruck – abgesehen von so ein paar Spielchen, die immer so zwischendrin kamen. Die Klasse wurde geteilt und die Lehrerin war – Gott sei Dank – nicht in meiner Gruppe, weil die M. hinterher erzählt hat, dass die Lehrerin da echt mit 'reingepuscht hat und selber irgendwelche Fragen beantwortet hat, wo man einfach nicht wusste, was das sollte. In dem Video sieht man daher schon die Idealgruppe. Bei der anderen hätte es nicht ganz so gut ausgesehen. Aber die Schüler waren ziemlich bei der Sache. Die haben das Drumherum schnell vergessen. Die haben viel mitgemacht und auch die Schwächeren haben sich getraut, das fand ich erstaunlich. Ich hatte bei einem Mädchen das Gefühl, die würde nie im Leben etwas sagen und die hat dann aber auch – klar durch recht viel Unterstützung, auch sprachlich – auch dann was gesagt. Und das ist so etwas, wo ich denke: Okay, die eine Stunde hat da nicht so wahnsinnig viel ausgelöst, aber wenn man so etwas schafft, dass man das regelmäßig macht mit seiner Klasse, die man später mal hat, dass man wirklich die Angst vorm Sprechen abbauen könnte, die glaub' ich, viele von denen hatten. Das wär' auch so mein Hauptanliegen, was ich jetzt echt auch für später habe. |
| 47 | W: Wenn Sie jetzt einer anderen Studentin sagen würden: Pass mal auf, so und so musst du's machen, damit sie sprechen. Was würden Sie ihr da raten? |
| 48 | R: Kein Druck oder zumindest keinen, den die Schüler als unangenehm betrachten, zum Beispiel Noten. Das geht gar nicht. Dann auch dieses Zielorientierte, dass sie sprechen wollen, dass sie also irgend 'nen Grund haben, zu sprechen, weil, wenn's sinnlos ist, brauch' ich auch nicht sprechen. Die Atmosphäre, die zählt ja beim ersten wieder mit rein. Auch klarstellen, was man erwartet. Also, ist es okay, wenn die vollkommen vom Inhalt abspinnen und einfach mal sagen, was sie selbst wollen, oder will ich wirklich was wissen, was sie hätten lernen sollen. Dass sie nicht auch noch beschäftigt sind mit irgendwelchen Unsicherheiten, dass sie nicht wissen, was sie sagen wollen, sondern dass sie wirklich sich drauf konzentrieren können. |
| 49 | W: Sie waren ja leider nur sehr kurz in Ihrer Klasse. Können Sie etwas erzählen zu der Beziehung zu ihren Profilkindern? |
| 50 | R: Ich glaube, man redet sich da gerne mehr ein, als es wirklich ist. Aber ich hatte schon das Gefühl, dass die beiden, also die wussten ja im Prinzip gar nicht, dass wir sie genau beobachten, außer wirklich bei den Interviews und die haben wir noch mit anderen Schülern geführt, weil die Lehrerin wollte, dass es nicht auffällt, dass es nur die beiden sind. Deswegen weiß ich nicht, ob von deren Seite irgendetwas Besonderes ist. Ich glaube, die haben sich voll drüber gefreut, dass es Spaß gemacht hat im Unterricht und deswegen sind die uns auch recht offen gegenüber gewesen, auch in den Interviews. Aber ich weiß nicht, ob da von denen mehr da war. Für uns waren die total toll. Wir mochten die einfach von ihrer Art her und die haben uns das Gefühl gegeben: Okay, die Lehrerin, es stimmt wirklich nicht, was die sagt. Also, das war nicht nur unser erster Eindruck, dass das Schwachsinn ist, sondern es stimmt nicht. Die standen quasi repräsentativ dafür, der Hauptschüler ist doch toll. Das war so die Hauptsache. |
| 51 | W: Und was meinen Sie mit tolle Kinder, warum fanden sie die so toll? |
| 52 | R: Ich mag Jugendliche im Allgemeinen und Hauptschüler sind so diejenigen, wo man offiziell erst mal Angst vor hat, |

| | |
|---------|--|
| | weil man denkt: Oh, um Himmels Willen, ich weiß nich', wie die ticken, weil ich kenn' deren Leben nich'. Also, mit Gymnasiasten kann ich mich einfach mehr identifizieren, weil das kenn' ich selbst. Realschule is' auch noch so. Aber Hauptschule is' so: Oh, um Himmels Willen. Da is' es halt so, dass es auffällt, nee, die sind auch im Prinzip normal und wenn die auch 'n anderes Leben haben als ich, aber trotzdem komm' ich mit denen gut klar. Es macht mir Spaß. |
| 53 | W: Also, Sie haben die auch als sehr kooperativ empfunden? |
| 54 | R: Ja, auf jeden Fall! Die waren auch während der Interviews ziemlich nervös am Anfang. |
| 55 - 64 | [...] |
| 65 | W: Wie ging es Ihnen denn bei dem Schreiben von dem Lernerprofil? |
| 66 | R: Das Lernerprofil selbst war kein Problem eigentlich. Das einzige, was häufiger auch mal vorkommt, grade hier an der PH, dass man manchmal überlegt: Okay, schreib' ich jetzt Sachen mit rein, die eigentlich total offensichtlich sind oder lass ich's einfach. Das ist oft so, weil gerade so Sachen, wie zum Beispiel, dass Kinder besser lernen, wenn Sie in 'ner angenehmen Atmosphäre sind. Da denk' ich mir, das weiß man einfach. Schreib' ich das jetzt also noch in aller Ausführlichkeit auf, oder könnt' ich das learner profile auch einfach total minimieren, auf eine Seite, weil ich nur die Sachen aufschreibe, die mir besonders vorkommen. Das war so'n bisschen das Problem, dass ich einfach dachte: Okay, wie ausführlich mach' ich das jetzt. Wie ausführlich brauch' ich das auch für mich selbst. Ansonsten war das Lernerprofil ziemlich einfach zu machen, weil wir da ja auch Ihren Leitfaden hatten. |
| 67 | W: Aber das ist interessant, was Sie da auch sagen: Was brauch' ich für mein weiteres Vorgehen. Würden Sie dazu tendieren, es zu kürzen? |
| 68 | R: Ja, aber das liegt daran, dass ich insgesamt eher oberflächlich lerne und auch schreibe. Ich bin nicht so der Typ und das ist mir auch schon mal echt nicht so gut bekommen, weil ich dann echt dazu tendiere, ich schreibe vieles nicht auf, weil ich einfach denke, das weiß ich. Und im Endeffekt bemerkt dann bei mir aber jemand anderes, okay, der Leser weiß es aber vielleicht nicht. Das heißt, wenn ich es für mich selbst aufschreiben muss, ist es für mich kein Problem. |
| 69 | W: Mit welchen Erwartungen kamen Sie denn ins Seminar? |
| 70 | R: Ich hatte die Erwartung, dass es mehr Praxisbezug hat als andere Seminare, aber ich bin insgesamt aber recht zufrieden mit den Englischseminaren an der PH. |
| 71 | W: Wurden Ihre Erwartungen erfüllt? |
| 72 | R: Ja, ja, definitiv! |
| 73 | W: Was nehmen Sie für Ihre spätere Berufspraxis aus dem Seminar mit? |
| 74 | R: Zum einen – und das hatte ich auch geschrieben – dass mir im Nachhinein erst ziemlich klar geworden ist, dass es sinnvoll ist, wenn man merkt, okay, irgendwas ist mit 'nem Schüler nicht so, wie es sein sollte, dass man da auch mal so ausführlich drauf eingeht. Dass man wirklich die Tests macht, die Interviews macht und dass es für 'ne gewisse Anzahl von Schülern auch machbar ist. Besonders, wenn ich es nur für mich selber mache und auch nicht großartig alles aufschreibe. Auch dass das 'ne gute Methode ist, wenn man irgendwie 'nen Problemschüler hat, jetzt nicht nur auf Sprache bezogen, sondern allgemein, dass solche Sachen ganz gut sind, wenn man das mal vor irgendwem rechtfertigen muss. Also so dieses Dokumentieren und so was, da hab' ich vorher auch noch nie drüber nachgedacht. Das ist eher jetzt so der weitere Rahmen. Im engeren Rahmen fand ich vor allem dieses Fokussieren auf bestimmte Aspekte, die ich beobachte, wichtig. Weil das merk' ich auch jetzt noch in anderen Seminaren, dass man da mit irgendwelchen Kriterienkatalogen kommt, die halt so detaillierter sind – das kann man gar nicht beobachten. Das geht einfach nicht. Und das haben wir aber jetzt in diesem Seminar ganz stark gelernt und das kommt in anderen Seminaren so nicht vor. |
| 75 | W: Also die Reduktion auf einzelne Details |
| 76 | R: Ja, genau. Das fand ich da sehr gut! Der Bewertungsbogen muss möglichst klar sein, weil man, wenn man in der Stunde beobachtet, keine Zeit hat, noch großartig zu interpretieren. Das fand ich auch sehr hilfreich. Also wirklich mich vorher hinzusetzen und zu sagen, okay, wie kann ich das so formulieren, dass ich wirklich ganz klar einfach nur ein Kreuzchen hinsetzen muss und nicht großartig noch 'n Kreuz mit Sternchen und Fragezeichen und vielleicht auch dahin und so. Sondern wirklich sagen kann, so. |
| 77 | W: Wie anspruchsvoll empfanden Sie das Seminar? |
| 78 | R: Es war 'n Mix. Es war auf jeden Fall anspruchsvoll, was den Zeitaufwand anging. Es war eins von den Seminaren, wo man währenddessen oder gerade in dieser Praxisbezugsphase wirklich da saß und nur geschimpft hat und aber auch von vornherein wusste, das wird ein Seminar sein, wo man hinterher sagt, gut, dass ich es gemacht hab'! Aber währenddessen aber einfach dachte, och nein, das nicht auch noch! Vom Inhalt her, fand ich die Texte gut, also auch sehr, sehr informativ, aber häufig auch absolut klar und hätte im Seminar, glaub' ich, weniger drüber reden müssen, weil ich einfach das Gefühl hatte, das ist klar. Allerdings ist das bei mir in fast jedem Seminar so und ich glaube, das ist auch wieder ein bisschen so dieses Oberflächliche, wo ich denk', okay, ich hab's ja verstanden, dann brauch' ich das nicht noch mal. Aber es kamen im Seminar dann meistens doch irgendwelche Aspekte, die ich eben nicht verstanden hatte. Von dem her, das spielte da immer so ein bisschen mit rein. Also meistens haben wir ja im Seminar selbst dann auch noch neue Aspekte aufgerollt und das fand ich dann voll in Ordnung. Dann lerne ich im Seminar auch noch mal was draus und es ist anspruchsvoll, aber es ist auch der richtige Anspruch. |
| 79 | W: Und Text-Praxis-Bezug, können Sie dazu noch was sagen? |
| 80 | R: Ja, das war ganz gleich. Die Texte hab' ich gelesen, verstanden und dann versucht es anzuwenden. |

| | |
|----|--|
| 81 | W: Fanden Sie den Arbeitsaufwand zu hoch, angemessen oder zu niedrig? |
| 82 | R: Zu niedrig nicht, für'n Hauptseminarschein angemessen. Ich glaub', wenn ich's nur als Sitzschein gemacht hätte, hätt' ich mich 'n bisschen geärgert. Also, für Hauptseminarschein fand ich es voll in Ordnung. |
| 83 | W: Hätten Sie noch Verbesserungsvorschläge zum Beispiel bezüglich der Organisation? |
| 84 | R: Dieses Rollenspiel, wo es um Interviews ging, wo jeder zweite von uns 'ne Karte gezogen hat: Du bist Selmar in der fünften Klasse...Und dann musste man das in Partnerarbeit einfach mal ausprobieren. Davon hätt' ich mir fast noch mehr gewünscht. Weil das direkt Praxis war. Und grade die Interviews: Also, ich war total froh, als es 'rum war, aber auch stolz wie Oskar, als es geklappt hat, das war also wirklich toll – weil das macht man sonst nie. Das haben wir nie vorher irgendwo gemacht und das brauch' ich jetzt auch für meine Zula und war dankbar, dass ich das schon mal gemacht hab'. Ja, total! |
| 85 | W: Inwiefern haben Sie gelernt, jemanden einzuschätzen? Also, denken Sie jetzt gerade an Ihre Profilkinder. |
| 86 | R: Einmal die Methoden. Ich habe Methoden gelernt. Also welche es gibt und wie ich sie anwenden kann. |
| 87 | W: Methoden, ja. Erzählen Sie ein bisschen was von der Anwendung in Richtung Beobachtung! |
| 88 | R: Bei der Beobachtung hab' ich vor allem diese Reduktion gelernt. Dann, wie schwierig es ist, einzuschätzen. Das war auch zentral, worauf ich genau achten muss und wie leicht man überinterpretieren kann. Und wie schwierig das ist in 'ner ganzen Klasse, weil bei den Lehrmethoden die die Lehrerin da benutzt hatte, man pro Schüler einfach nur drei Aussagen hatte pro Stunde. |
| 89 | W: Sie haben gesagt, Sie haben auch für die Zula profitiert durch die Interviews. Inwiefern haben Sie da profitiert? |
| 90 | R: Da war's hauptsächlich, wie muss ich ein Interview durchführen, was ist wichtig. Von so praktischen Sachen, wie, wie sitz' ich, der Unterschied von offenen und geschlossenen Fragen, wann benutze ich welche, wann ist welche sinnvoll, wie frage ich, so dass der andere es wirklich versteht oder hoffentlich versteht. Das hat bei der einen Hälfte geklappt, bei der anderen noch nicht so, aber es kamen interessante Sachen bei raus. Und auch vom praktischen her, der Zeitrahmen, dass es nicht zu lang sein darf, wenn man Schüler interviewt. Das waren so die Hauptsachen. |
| 91 | W: Und bezüglich der Testaufgabe, haben Sie da noch Punkte, die Sie gerne ergänzen würden? |
| 92 | R: Im Prinzip das, was ich schon gesagt hatte, also besonders auch testen, was man testen will, das fand ich wichtig, also auch diese Passung. |
| 93 | W: Okay, dann danke ich Ihnen ganz herzlich. |

4 Ronja: Interview 2 (R.I2)

| Datum: Januar 2011 ²⁸⁶ | | Ort: Heidelberg |
|-----------------------------------|---|-----------------|
| 1-2 | [...] | |
| 3 | D: Kannst du das noch mal 'n bisschen ausführen, dass du in bestimmten Situationen beobachtest oder an das Seminar zurückdenken musst? | |
| 4 | R: Ja, also im Endeffekt is' es ja immer so, dass wenn man in 'ne neue Klasse kommt oder in 'ne neue Schülergruppe oder so 'was und die Schüler kennen lernen will, man das durch Beobachtungen macht. Und in dem Seminar damals haben wir ganz viel über Kriterien geredet und was man genau beobachtet. Und wenn man sich das einmal bewusst gemacht hat, dann, find' ich, kommt es schon immer wieder automatisch in den Kopf: Also, zum Beispiel weiß man ganz klar, dass man trennen muss zwischen Beobachtung und eben diesem – wie heißt das – Befund und Analyse, dass man wirklich das eine beobachtet und das andere dann aber interpretiert. Und man macht das eigentlich [aber] automatisch sofort gleichzeitig. Wenn einem das einmal bewusst war, dann find' ich, hilft das schon, weil man dann automatisch n' bisschen vorsichtiger 'rangeht. | |
| 5 | D: Und welche Situation hast du jetzt beobachtet? | |
| 6 | R: Ich hab' viele neue Schülergruppen kennen gelernt. In meinem momentanen Praktikum arbeite ich halt schon außerschulisch. Es is' [dort] vorrangig, dass es Spaß machen soll. Es hat also jetzt echt nichts mit Schule zu tun in dem Sinne, dass es irgendwie an den Bildungsplan oder sonst was gekoppelt wäre. Aber trotzdem muss man halt die Schülergruppen kennen lernen und sehen, wie arbeiten die, wie funktionieren die, was kann ich mit denen machen, was is' ihr Kenntnisstand, was können die noch nich', was sollen die lernen, solche Geschichtchen. | |
| 7 | D: Kannst du das noch n' bisschen genauer erzählen, was du machst und was du bei den Schülern beobachtest, um dann bestimmte Sachen mit ihnen durchzuführen? | |
| 8 | R: Es hat aber nichts mit Englisch lernen zu tun, is' das schlimm? | |
| 9 | D: Nee, nee, ganz egal. Es geht ja um Diagnose jetzt erst mal allgemein. | |
| 10 | R: Im Moment mach ich so'n Praktikum zu Medienpädagogik und da machen wir zum Beispiel Workshops in den Ferien, wo 'ne völlig zusammengewürfelte Schülergruppe eine Woche lang zu uns kommt und wir Workshops zum | |

²⁸⁶ Auch dieses Interviews wurden von einer Studentin im Rahmen ihrer Masterarbeit geführt, weshalb ich auch hier den Zeitpunkt der Abgabe der Masterarbeit angebe.

| | |
|-------|--|
| | Beispiel zum Thema Musikvideo machen. Und da haben wir schon recht klare Vorstellungen, was wir da am Ende erreichen wollen: Zum Beispiel will ich eben ein festes Musikvideo am Ende haben. Aber ich habe auch für mich so'n bisschen den Anspruch, dass ich finde, die sollen sich auch mit Musikvideos, die's gibt, auseinandersetzen und die sollen das n' bisschen kritisch beobachten und solche Geschichtchen. Das heißt im Endeffekt, wenn die kommen, dann sitzt da ein Haufen von insgesamt fünfzehn Schülern vor dir, irgendwie zwölf bis vierzehn oder acht bis zwölf Jahre alt – das sind so die zwei Kategorien – und dann versuch' ich, irgendwie herauszufinden, was wissen die über Musikvideos, was wissen sie über Medien allgemein, wie kritisch sind die und denke mir halt irgendwie Fragestellungen aus. Dann würd' ich halt gucken, wie gehen die damit um. Mach' das aber nich' systematisch, dass ich mir in dem Sinne auch beobachtbare Verhalten aufschreibe, sondern im Endeffekt intuitiv. |
| 11-20 | [...] |
| 21 | D: Nutzen wir mal den Übergang zur Schule. Bewertungspraxis in der Schule: Was braucht deiner Meinung nach 'ne Lehrkraft für Kompetenzen, um Schüler bewerten zu können? Welche Eigenschaften, welches Wissen und welche Kompetenzen? |
| 22 | R: Um bewerten zu können oder um so'n diagnostisches Ding zu machen? |
| 23 | D: Was meinst du mit diagnostisches ... |
| 24 | R: Ja also, um jetzt irgendwie so 'was Konkretes, so Leistungsprofil oder sonst 'was oder um zu bewerten allgemein gehalten? |
| 25 | D: Erst mal allgemein gehalten. |
| 26 | R: Allgemein gehalten. Mhh. Ich finde man muss organisiert sein und also wirklich strukturiert arbeiten, in dem Sinn, dass man immer sehr genau und sehr einfach dokumentiert oder bereithalten kann, warum man die und die Bewertung abgegeben hat. Also, dass man's immer transparent halten kann. Ich glaub', um's transparent zu halten, muss man halt echt strukturiert und organisiert arbeiten. Das wär' so eine Sache. Dann find' ich wichtig, dass man sich quasi distanzieren kann von der eigenen Meinung. Grad so diese Objektivität, dass man versuchen kann, eine größtmögliche Objektivität an den Tag zu legen und nur weil man Schüler nich' mag, es halt trotzdem schaffen kann, den zu versuchen, genauso zu bewerten wie die anderen eben auch. |
| 27 | D: Und Objektivität gehört dann ja wieder zu theoretischem Wissen. Wissen über was ist Objektivität? |
| 28 | R: Ja, das auf jeden Fall. Das wär' das nächste: Fachwissen allgemein. Fachwissen nich' im Sinne von dem Fach, was sie unterrichten, sondern genau diese Dinge, was gehört dazu, wie funktioniert das menschliche Gehirn auch in dem Sinne, dass man halt irgendwie da auch schnell Verknüpfungen anstellt, die dem Schüler da nicht gerecht werden und solche Geschichtchen. Also, dass man wirklich darüber auch Bescheid weiß und auch Fachwissen über solche Techniken, also welche verschiedenen Methoden kann ich halt wählen, um 'ne möglichst faire Bewertung anzustellen, welche Sichtweisen, wie kann ich die Perspektive des Schülers einbeziehen oder welche verschiedenen Perspektiven könnte ich dazu einbeziehen oder welche verschiedenen Kenntnisse, Kriterien, sollten in die Note mit einfließen. Welche Kenntnisse fließen automatisch ein? Also, dieses ganze: Was teste ich eigentlich. Also, wenn ich den jetzt mündlich abfrage nach Vokabeln, kann's auch sein, dass ich teste, dass er völlige Prüfungsangst hat und nicht die Vokabeln. |
| 29-36 | [...] |
| 37 | D: Dann würde ich nochmal genauer auf unser Seminar eingehen. Auf unser Lernerprofile-Seminar. Und auf einen konkreten Punkt. Und zwar schreibst du in deiner Reflexion, dass die zwei Bereiche, Interviewen und Beobachten, neu für dich waren, und inwiefern glaubst du, sind die beiden Bereiche in der zukünftigen Schulpraxis wichtig? Also, wenn du jetzt demnächst dein Ref beginnst zum Beispiel. |
| 38 | R: Ich glaube insgesamt, dass so 'ne ausführliche und systematische Lerner-Diagnostizierung, wie dieses Lernerprofil, insgesamt total gut ist, glaub' aber nicht, dass es insgesamt machbar ist, das Komplettprogramm im Unterricht einzubinden. Und dementsprechend denke ich, dass Beobachten und Interviewen einfach zwei kleine Teilaspekte sind, die zwar noch lange nicht ausreichend sind, um so wirklich ganz tiefgehend zu beschreiben, aber sie können auf jeden Fall schon mal mehr helfen, als wenn man's gar nicht machen würde. Deswegen denk' ich, dass eben gerade durch Interviews – man spricht ja sowieso mit den Schülern, wie ich ganz am Anfang schon mal gesagt hab', und man unterhält sich sowieso mit denen oder kriegt die Rückmeldung zum Unterricht und so weiter – wenn man das systematisch machen würde, würde das sowohl den Schülern helfen – also, man könnte sehr klar sehen, wie die sich entwickeln, das würde also diesem Diagnostischen helfen, aber auch der eigenen qualitativen Verbesserung des Unterrichts. Das heißt im Endeffekt, diese Interviewtechniken beherrschen und genau wissen, wie interview' ich jemanden, wie stell ich die Fragen, das kann auch nebenher laufen, wenn man vorher sich bewusst gemacht hat, wie man das gerne haben möchte. Dann ist halt die Frage mit dem Dokumentieren. Also wie, ich hab' dann wahrscheinlich nicht mein heimliches Aufnahmegerät in der Tasche, um's dann hinterher irgendwie auszuwerten. Aber vom Prinzip her fänd' ich's gut. Sowohl Beobachten als auch Interviewen sind Techniken, die kann man in den Unterricht [und] in seinem Verhalten gegenüber den Schülern einbringen, ohne dass es für die gleich so 'was Großes ist. Es sind kleine Techniken, die, wenn sie bewusst eingesetzt werden, eben sehr viel Information geben können. Aber es muss nicht gleich so'n Riesenarbeitsaufwand dahinter stehen. Das find' ich daran besonders gut. |
| 39 | D: Kannst du dich noch dran erinnern, was dir im Seminar da geholfen hat, zum Beispiel das Interview zu lernen oder das Beobachten zu lernen. Also vielleicht gehst du erst mal auf die Beobachtung ein. |
| 40 | R: Die Beobachtung, da hatten wir so Beobachtungsbögen gehabt, vorgefertigte, die wir selbst analysieren sollten |

| | |
|----|---|
| | und bewerten, ob wir die gut oder nicht gut fanden, und dann haben wir selbst welche erstellt. |
| 41 | D: Genau, da hatten wir Testbögen erstellt und dann auch Verhaltensbeobachtungsbögen. |
| 42 | R: Genau. Ich fand's total hilfreich, beides im Seminar zu haben. Ich fand's vor allem hilfreich, selbst welche erstellen zu können im Seminar, wo dann explizit vor allem diese Sache prämiert wurde, ob das Verhalten wirklich beobachtbar ist. Also, man tendiert ja schnell dazu zu sagen: Mein Ziel ist es, dass die Schüler den Text kennen. Aber das ist halt absolut nicht ausreichend beschrieben oder bei Verhaltensbeobachtungen, irgendwie: Ich will, dass die Schüler aufmerksam aufpassen. Das kann ich aber nicht unbedingt beobachten, sondern ich muss hinschreiben, dass die Schüler den Text so und so wiedergeben können, weil das kann ich beobachten. Also diese Unterscheidung zwischen, was kann ich beobachten und was nicht, das haben wir ziemlich viel trainiert und das war gut, [auch] dadurch, dass wir im Seminar auch selbst diese Bögen erstellt haben und sofort Feedback bekommen haben. |
| 43 | D: Vielleicht wolltest du noch etwas zu den Tests sagen? |
| 44 | R: Bei den Testbögen fand ich am wichtigsten diesen Sachverhalt, mit welchen Tests teste ich, kann ich was testen. Also kann ich wirklich das testen, was ich mir hier aufgeschrieben hab', oder können [die Schüler] das in dieser Aufgabe gar nicht zeigen: Diese Passung von dem, was ich eigentlich wissen will und der Aufgabe oder dem Unterricht, den ich da grade vor mir hab'. Das war da so der Hauptlernerneffekt. Und im Seminar hatte ich den Eindruck, dass wir das immer ganz gut trainieren konnten. Also, dass uns da klar gemacht wurde, was können die Schwierigkeiten sein und wie kann man versuchen, die irgendwie zu umschiffen. Ich mein', das war wahrscheinlich insgesamt zu wenig Zeit für so 'was. Bei den Testbögen haben wir noch viel zu Hause gesessen und versucht, das auf unsere spezielle Stunde zu übertragen und so weiter. Und da gab's auch einiges an Problemen, wahrscheinlich lief da auch nich' alles bei uns perfekt, aber gut, abgesehen von der Zeit, die hatte man dann nich' im Seminar, war schon ganz okay. |
| 45 | D: Dann zu der anderen Sache, zu den Interviews. Da hatten wir ja selbst so Interviews mal durchgespielt mit unseren Partnern oder anderen Kursteilnehmern. Dann hatte Frau Weh uns auch so 'ne Liste gegeben, vermeidbare Fragen, so 'was. Inwiefern hat dir das beim Schülerinterview geholfen? |
| 46 | R: Das weiß ich auch noch so ganz, ganz genau. Ich weiß noch, dass man sehr schnell in diese geschlossenen Fragen abgerutscht ist, also unglaublich schnell, und dass ich da total große Angst vor hatte während des Interviews. Und dann aber im Interview war ich da ganz zufrieden, wie das Interview gelaufen ist. Das heißt, das Probieren und Aus-testen und so 'was im Seminar, also dieses Trainieren scheint schon ganz gut funktioniert zu haben, dass es dann doch ganz gut geklappt hat. |
| 47 | D: Ich glaube, du hast geschrieben, dass deine Schüler auch mit geschlossenen Fragen ganz gut umgehen konnten. |
| 48 | R: Genau. Also, ich meine auch, dass das irgendwie was wäre, wenn man Schüler hat, die sowieso reden wollen, dann reden die auch bei geschlossenen Fragen im Endeffekt. Dieses Lenken und Steuern im Interview, das fand ich [aber] relativ bemerkenswert. [Auch] dass man das halt einfach üben muss, ich glaube, [das war], was ich da am meisten mitgenommen hab'. |
| 49 | D: Du meinst...? |
| 50 | R: Also, dieses, dass man halt die Schüler zu den Aussagen bekommt, die man haben möchte, aber ihnen trotzdem genug Freiraum gibt, dass sie etwas Unerwartetes sagen können. Weil im Endeffekt geh' ich ja in ein Interview schon rein und hab' so meine speziellen Vorstellungen, was da so ungefähr kommt. Dann [darf ich] halt nich' völlig blind dafür sein, wenn sie einem was anderes auch noch sagen, und ich krieg' das aus denen nich' raus, weil ich halt schon wieder in 'nem ganz anderen Weg drin bin. Ich glaub', das fand ich da auch oder zumindest fand ich das in späteren Interviews, die ich im Rahmen meiner Zula gemacht hab', ganz krass, weil ich echt irgendwie aufpassen wollte, dass ich nich' die Fragen schon so stelle oder nur die Fragen stelle, die auf mein Ergebnis hin gehen, sondern auch Raum für andere Sachen lasse. |
| 51 | D: Inwieweit konntest du dann auf die Sachen aus dem Lernerprofile-Seminar zurückgreifen? |
| 52 | R: Das waren insgesamt Interviewtechniken. Welche Fragen benutzt man für Interviews, geschlossene, offene? |
| 53 | D: Quasi das, was wir als Arbeitsblatt bekommen hatten. |
| 54 | R: Genau. Und die erste Angst vor dem Interview war auch schon weg. |
| 55 | D: Ja, das war ganz gut. Also konntest du dich dann auf die Erfahrung im Seminar berufen, als wir das durchgespielt hatten mit den Partnern? |
| 56 | R: Ich weiß nicht, ob ich mich [beim späteren Interviewen für meine Zulassungsarbeit] konkret auf die Erfahrung berufen konnte, in dem Sinne, dass ich gedacht hab': Oh, ich muss das so und so machen. Ich glaub' eher, dass das was Unbewusstes ist und dass man ganz viele Sachen automatisch internalisiert, wenn man einmal ein Interview vorbereitet und durchgeführt hat. Diese Sache mit den geschlossenen und offenen Fragen würd' ich in meinem Leben auch nich' mehr vergessen, weil das einfach so eindrucksvoll war, so dass man das einmal gemacht hat und es dann sitzt. Andere Sachen beim Interview kommen aber erst mit der Erfahrung. Man muss einfach viele machen, damit man irgendwann flexibler reagiert. Aber das braucht viel Übung, und wenn man das erste Interview dann einmal bewusst vorbereitet hat, kommt einem immer wieder vieles bekannt vor, das is' schon krass. Aber es ist unbewusst. Also das merke ich jetzt beim Medien machen. Das ist viel mit Interview und so vor der Kamera und mit Filmen. Da merk' ich's auch, dass mir das in Fleisch und Blut übergegangen ist, dass ich das schon weiß. Und da war's halt das erste Mal, dass ich damit konfrontiert wurde. |
| 57 | D: Dann würde ich gern noch weiter chronologisch vorgehen. Ich wollte gerne noch auf die einzelnen Themen im |

| | |
|--------|---|
| | Seminar eingehen und zwar hab' ich mir als erstes notiert: Tasks für Sprechkanäle entwickeln. Was hat dir im Seminar dabei geholfen oder inwiefern hat dir das Thema geholfen diese tasks zu entwickeln? |
| 58-61 | [...] |
| 62 | R: Ich fand's schon hilfreich, das selber einfach mal so konkret zu machen, also so tabellenförmig war das: auf der einen Seite diese Aufgabe, auf der anderen, ist das wirklich kommunikativ oder ist es das nicht? Das fand ich ganz gut. Wir hatten auch so 'ne Liste mit Spielformen-Vorschlägen oder <i>task</i> -Vorschlägen, die kommunikativ sind, und daraus konnten wir uns im Endeffekt dann für unsere Tests überlegen, welchen wir nehmen wollten. Das fand ich ganz gut. |
| 63 | D: Man muss auch dazu sagen, dass diese Beispiele, die wir im Seminar hatten, hauptsächlich für die Grundschule waren, und ihr wart ja an der Hauptschule. |
| 64 | R: Stimmt, deswegen hatten wir auch diese Liste und haben im Endeffekt ein Spiel daraus genommen. Wir haben aber lange hin und her überlegt, ob das das Richtige ist mit dem <i>feeling-bag</i> -Dingsda. Und für mich war's gut, so 'ne Liste zu haben, wo ich dann sehe, okay, diese Sachen gibt es, die sind wirklich für kommunikative Sprechkanäle gut. Und ich könnte mir vorstellen, vielleicht haben wir es damals auch gemacht oder eben für diese Grundschulsachen gab's das, aber dass das auch ein gutes Seminarprodukt oder Zwischenprodukt sein könnte, dass man so 'ne Liste macht, wo man drauf schreibt, okay, wenn ihr mal kommunikative Kompetenzen testen wollt, diese Spiele eignen sich auch für Hauptschule eben. Weil ich weiß, dass wir uns damals sehr an dieser Liste orientiert haben und dann versucht haben, das auf Hauptschule umzumünzen und dann ein bisschen Probleme hatten. Das wär' doch ganz nett, den könnte man auch jetzt noch im Nachhinein [nutzen], denn die Zettel versteht man noch ganz gut und muss sich nicht seine gesamten Seminarunterlagen [rauskrallen]. |
| 65-72 | [...] |
| 73 | D: Dann hatten wir noch das Thema Kompetenzbeschreibung für die spätere Erfassung von Kompetenzen formulieren. Inwiefern hat dir das was gebracht? |
| 74 -79 | [...] |
| 80 | R: Es war auf jeden Fall schon sinnvoll, das nochmal zu thematisieren. Aber ich weiß nicht mehr, wie ausführlich wir es gemacht haben. Ich weiß, dass ich damals schon in dem ersten Päda-Seminar drüber gestolpert bin, weil ich's eben so auffällig schwierig fand, weiß aber nich', ob anderen das auch so ging oder ob's für viele überhaupt nicht bewusst war, dass es irgendwie 'nen Unterschied macht, wie man es formuliert. Dementsprechend kann ich es vielleicht nicht einschätzen, ob man es hätte weniger oder mehr machen sollen. Aber jetzt so konkret zu damals meine ich, dass ich das zumindest nicht so intensiv in der Theorie gebraucht hätte, aber in der Praxis wiederum schon. Wir haben damals die konkreten Beispiele bekommen und sollten dann dazu die Kompetenzbeschreibungen erstellen. |
| 81 | D: Nicht nur die Beschreibung an sich, sondern auch die Indikatoren, also woran sehe ich, dass ein Kind eine bestimmte Kompetenz erlangt hat? Wie kann das Ziel denn wirklich überprüft werden, anhand welcher Indikatoren zum Beispiel? Das war auch ein Teil dieser Kompetenzbeschreibungen, eben die Indikatoren finden und im nächsten Schritt die Indikatoren eben in diese Testbögen einzuordnen. |
| 82 | R: Genau. Das ist ja das Gleiche, wie man in jedem Unterrichtsentwurf auch machen muss, in jeder Strukturskizze im Prinzip. |
| 83 | D: Diese Kompetenzformulierungen? |
| 84 | R: Ja, wie man es feststellen kann, also in den' is' ja auch immer diese Zielsetzung und da muss man immer hinschreiben, in diesem blauen Buch gibt es nämlich auch diese Liste mit Wörtern, die man benutzen kann, und Wörter, die man nicht benutzen kann. Das fand ich immer ganz hilfreich. Weil da stand dann nicht, Schüler kennen das und das, sondern Schüler können das und das aufzählen. Schüler können das und das nachmalen. Schüler können das und das - |
| 85 | D: Also was man eben - |
| 86 | R: machen - |
| 87 | D: sehen kann. |
| 88 | R: Was man irgendwie testen kann. Also man muss es definitiv als Lehrer lernen, es ist auch schwierig das zu lernen, aber ich weiß nicht, wie oft man es wiederholen muss, damit wir es lernen. Eigentlich passt es ja ziemlich gut zum Thema. Wahrscheinlich ist speziell dieses Seminar im Endeffekt einer der richtigen Orte, wo es dann nochmal thematisiert wird. |
| 89-92 | [...] |
| 93 | D: Wie war's dann, als du selbst so einen [Beobachtungsbogen] entwerfen musstest im Seminar? |
| 94 | R: Ich glaube, das geht Hand in Hand auch mit, was wir eben schon hatten. Diese Kompetenzbeschreibungen formulieren und dann eben, wie formuliere ich das, dass ich's beobachten kann. Also das war für mich ziemlich das Gleiche. Ich glaube deshalb kam's mir auch lang vor, weil diese zwei Seminarsitzungen für mich nicht voneinander getrennt waren, sondern die gehörten zusammen. Und dementsprechend ist das [aber] wichtig und auch schwierig, das so konkret zu formulieren. Zu sehen, kann ich denn mit dieser task, die die Schüler machen, das auch wirklich testen, was ich jetzt grade im Testbogen schreibe. Es braucht Übung, aber nicht so wahnsinnig viel Theorie. |
| 95 | D: Was war denn deine erste Erfahrung mit den selbst erstellten Testbögen? In Bezug auf die Passung? |

| | |
|---------|--|
| 96 | R: Also wir haben für die Unterrichtsstunden, die wir beobachtet haben, keine wirklich passenden Bögen machen können, weil wir nich' vorher wussten, was die Lehrerin macht mit denen. In dem Test, den wir selbst gemacht haben, da hat das mit der Passung eigentlich ganz gut geklappt. |
| 97 | D: Ihr hattet die Bögen dann auch vorher erstellt? |
| 98 | R: Ja, wir haben sie vorher erstellt und dann eben gemacht. Der, den wir mit den Videoaufnahmen durchgeführt hatten, das hat, glaub' ich, ganz gut gepasst. |
| 99 | D: Habt ihr euch an Testbögen orientiert, die wir schon im Seminar hatten oder habt ihr dann nochmal eigene erstellt? |
| 100 | R: Wir haben uns orientiert. Ich mach' das eigentlich immer so, dass ich mir dann Sachen nehme, die es schon gibt und dann gucke, was mag ich daran gar nich', was find' ich daran gut. |
| 101 | D: Also viele im Seminar haben beschrieben, dass sie dann erst mal zu viel reingepackt hatten und man sich gar nicht auf bestimmte Aspekte konzentrieren konnte. Und haben die Erfahrung gemacht, dass man das schon reduzieren muss und dann schauen muss, ob das, was dabei 'rauskommt, letztendlich zu den Testbögen passt. |
| 102 | R: Ich glaube, gepasst hat's ganz gut. Es war sehr, sehr ausführlich, aber mit Videoaufnahmen kannst du sehr ausführlich arbeiten. Die guckst du dir dann zehn Mal an. Für die Praxis hinterher als Lehrer geht das, glaub' ich, auf keinen Fall. |
| 103 | D: Das war natürlich alles sehr aufwändig, aber inwiefern hat's dir dann doch geholfen, das so aufwändig zu machen? |
| 104 | R: Es war auf jeden Fall gut es einmal aufwändig zu machen. Und es ist ja schon dieses, das hatten wir vorhin kurz schon, dass das eins dieser Seminare war, wo man am Anfang schon wusste, dass man drüber fluchen würde, aber wusste, dass es am Ende gut sein würde, dass man's gemacht hat, weil's sehr, sehr aufwändig war. Aber ich glaube schon, wenn du's einmal aufwändig gemacht hast, weißt du, kannst du besser abschätzen, welche Aspekte du rausgreifen kannst, um's weniger aufwändig zu machen und trotzdem noch irgend 'n Ergebnis zu haben, was dir was nützt. Deswegen denk' ich schon, is' es generell immer besser, es einmal richtig zu machen und dann was 'rauspicken, wenn man die Zeit halt einfach nich' mehr hat, als von Anfang an immer nur so Teile zu machen und dann einfach dabei zu bleiben, wenn man nich' weiß, was man sonst noch machen könnte. Das denk ich. Nach dem Seminar war ich noch mehr optimistisch, dass man so 'was auch mehr im Unterricht machen könnte als Lehrer, weil es auf lange Sicht die Arbeit auch erleichtert. Also ich glaube auf lange Sicht, wenn man einmal drin ist und einmal so 'rausgefunden hat, wie man vielleicht schon mit kleinen Methoden eben viel 'rausholen kann, wär' das schon gut. Aber ich fürchte, inzwischen bin ich doch wieder 'n bisschen so.... Es gibt so krass viele Aufgaben im Lehrerberuf. Ich glaub', da wär' 'ne ganz schöne Umstrukturierung vom Lehrerberuf allgemein notwendig, dass man das mehr machen könnte. |
| 105-114 | [...] |
| 115 | D: Kannst du dir vorstellen, dass dir das Lernerprofile Seminar helfen würde, so 'ne Aufgabe, die deine Freundin jetzt hat, so 'ne riesige Aufgabe zu bewältigen? |
| 116 | R: Das Ding is', wenn ich von jedem Schüler oder vielleicht von den Schülern, wo's eben tendenziell Probleme geben könnte, wenn ich von jedem 'n Lernerprofil hätte, hätte ich zumindest die Chance, den Eltern verständlich machen zu können, warum, also wie dieses Kind am besten lernen kann und dass das möglicherweise nicht auf dem Gymnasium ist. Also, wenn ich denen zeigen kann, ihr Kind hat in dem und dem und dem Bereich Schwierigkeiten und ich hab' hier den Test und ich hab hier die Auswertungen und ich hab' hier übrigens ein zwanzigseitiges Paper drüber geschrieben, dann ist es einfach. Also, ich würde es auch als Eltern, es wäre für mich verständlicher, wenn mir ein Lehrer sagen könnte, pass' mal auf, ich hab mir Ihr Kind angeguckt und ich will, dass das Kind die bestmögliche Förderung bekommt und die ist für dieses Kind nicht am Gymnasium aus den folgenden Gründen und wenn ich das schwarz auf weiß hab' und sehe jemand hat das mal explizit beobachtet, dann kann's natürlich immer noch sein, dass die Eltern an die Decke gehen und sagen, nein, aber ich weiß, dass mein Kind so intelligent ist, dass es unbedingt auf's Gymnasium muss. Aber da kann man jetzt irgendwann wirklich nichts mehr machen. Aber so 'n Lernerprofil wär' schon echt gut. |
| 117 | D: Ich würd' gern nochmal zurückkommen auf die Themen: Die Selbsteinschätzungsbögen. Da hatten wir einmal den Selbsteinschätzungsbogen von Kolb. Wie lerne ich Englisch mit den verschiedenen Bildern. Und dann hatten wir auch selbst Selbsteinschätzungsbögen entwickelt. Wie zum Beispiel mit den Sprechblasen, die hatten ein paar Leute benutzt. Also so Aussagen wie zum Beispiel: Ich lerne am besten Englisch, wenn ich im Englischunterricht spreche. Dann gab's zum Beispiel die Option, hilft es mir, wenn die Lehrerin mich unterstützt? Habt ihr überhaupt diese Selbsteinschätzungsbögen verwendet? |
| 118 | R: Ja, wir haben die mit den Bildern verwendet. Und ich hatte aber, das wusste ich auch nicht mehr, das hab' ich nur wieder gelesen in der Auswertung, dass unser einer Schüler das Buch als zweite Quelle gewählt hat. Also, er hat gesagt, ich lerne am besten durch Sprechen und am zweitbesten lerne ich durch Bücherlesen. Er hat aber gesagt, dass er noch nie ein englisches Buch in der Hand gehabt hat. Und wir saßen dann da und dachten, ääh, okay, versteh ich nicht. Liest du vielleicht Comics? Nee, auch nicht, äh, wie kannst du? Dann haben wir auch in der Analyse geschrieben, dass es daran liegen kann, dass dieser Schüler in seinem Englischunterricht gezeigt bekommt, man lernt Englisch eben durch das Buch. Also der konnte überhaupt nicht Musik oder sonst was ankreuzen, weil, der hat noch nie in seinem Englischunterricht explizit Englisch gelernt durch Musikhören. Das Implizite ist ihm vielleicht nicht auf- |

| | |
|-----------|--|
| | gefallen, der da täglich R'n'B und weiß ich nich' was hört. Und vielleicht wollen sie davon auch nich' Englisch hören, weil davon haben sie ja ein etwas anderes Vokabular als man in der Schule so braucht. Aber das war ganz erstaunlich, also das ist echt 'ne sehr, sehr interessante Aussage, find ich. Also das war wirklich was. Und dann stand da irgendwie noch, dass fünfzig Prozent dieser Klasse angegeben haben, das Buch is' irgendwie auf Platz eins bis drei, und fünfzig Prozent angegeben, von sieben bis neun irgendwo. Es war überhaupt nicht gleich verteilt das Buch, sondern entweder die, die gesagt haben, es ist ganz wichtig, und die gesagt haben, es ist völlig unwichtig. Und ich glaub, das spiegelt halt total viel über den Unterricht wider. Also entweder sie sagen, okay, man kann das nur durch's Buch lernen, weil so machen wir's ja, oder sie sagen, hey, wir nutzen immer nur das Buch, das is' voll Scheiße, ich lern' auch kein Englisch, Punkt. Das Buch is' nich' wichtig. Und das sind Sachen, da wär' man nich' drauf gekommen und das kann man durch so Selbsteinschätzungsbögen definitiv 'rausfinden. An sich find' ich die auch gut, um zu sehen, wie viele Lerntypen hat man in der Klasse, oder denkt von sich, er lernt eher auditiv, wer denkt von sich, er lernt eher visuell. Und auch das brauchst du, um so Aufgaben zu entwickeln. Also den ganzen Unterricht eigentlich. Deswegen find' ich das schon ganz gut. |
| 119 | D: Also konkret diesen... |
| 120 | R: Ja diesen, den fand ich echt gut, der war schon sehr sinnvoll. |
| 121 | D: Und ihr habt wirklich auch Ranglisten erstellen lassen? |
| 122 | R: Ja, und wir haben die im Interview allerdings nur kurz angesprochen. Ich glaub', die Erst-Zweit-Wahl und die Letztwahl haben wir angesprochen. Oder falls uns irgendwas auffiel, wie die Sache mit den Büchern. Ja genau, was daran auch ganz nett ist, dass man das als Lehrer wirklich kurz machen lassen kann, dann sammelt man die ein und dann is' man halt aus dem Unterricht wieder draußen. Das heißt, es geht keine Unterrichtszeit davon verloren. Aber man braucht eben die Zeit, um's nachzuarbeiten, und die hat man momentan definitiv zu wenig. |
| 123 - 134 | [...] |
| 135 | D: Zu den Methoden. Da gab's Partnerarbeit, Fachliteratur, das Erstellen von Lernerprofilen und so weiter. Ich würd' auch gern einzeln nochmal auf die Methoden eingehen. Kannst du sagen, inwiefern dir die Partnerarbeit im Seminar geholfen hat? |
| 136 | R: Ja, war voll gut. Man kann direkt vieles Praktische ausprobieren. Mehrere Köpfe denken einfach vielseitiger an einer Aufgabe rum. Fehler und so 'was werden einfach schneller bemerkt. Auf jeden Fall super. Es war auf jeden Fall sehr, sehr hilfreich. |
| 137 | D: Die Fachliteratur, also du hattest auch in deiner Reflexion geschrieben, dass dir die Literatur da geholfen hat. Ich hab' auch 'n Zitat, aber da haben wir eben schon kurz drüber gesprochen. |
| 138 | R: Ich hatte geschrieben, dass ich irgendwie dachte, es wär' auf keinen Fall in den Unterricht einbaubar, weil es zu aufwändig sei, und dann hatte mich die Fachliteratur schon davon überzeugt, dass es machbar ist, und das war auch tatsächlich so. Also, das weiß ich auch noch, die Fachliteratur, die ich gelesen hab', die war sehr anwendungsbezogen. Das fand ich gut. Also, die hat wirklich konkret auf das, was ich gerade brauchte, abgezielt und es hat die Theorie so stark mit Praxis verknüpft, dass es für mich logisch erschien. Also, es war nichts Abgehobenes, aber definitiv gut. Und das war vor allem in dem Text zum Thema Beobachten und in dem Text zum Thema Interview. Also, das waren die zwei Texte. Also in dem Interview waren mehrere Texte, das war so 'ne Sammlung und Beobachten war ein fester Text und die hab' ich sehr, sehr detailliert durchgelesen. Weil ich die einfach brauchte, das war völlig logisch. Ich musste selbst was vorbereiten und das waren konkrete Tipps, wie ich wirklich vorgehe. Und das hat das Ganze für mich machbar erscheinen lassen. Also, es hat halt wirklich funktioniert. Dadurch hab' ich am Ende dann gedacht, okay, so schlimm is' es ja gar nich', es geht ja. Trotzdem bleibt der zeitliche Aufwand und deswegen bin ich da jetzt schon nich' mehr ganz so zuversichtlich wie am Ende des Seminars, dass es wirklich zeitlich in die Lehrertätigkeit passt, wobei man natürlich - |
| 139 | D: Gut, das ist ja jetzt die Lehrerausbildung - |
| 140 | R: Ja, ja, genau da definitiv. |
| 141 | D: Du hast ja auch gesagt, dass man jetzt viele Sachen lernen kann, auf die man später zurückgreift. |
| 142 | R: Ja, auf jeden Fall. Und da war's auf jeden Fall super, dass das durch die Fachliteratur unterstützt wurde. Also, gerade in diesen zwei Bereichen hat das sehr, sehr unterstützt. |
| 143 | D: Gab's Texte, die überflüssig erschienen oder die du nich' gut fandest? |
| 144 | R: Ich muss zugeben, ich hab nich' den ganzen Ordner gelesen. Also, ich hab' wirklich tendenziell die Sachen gelesen, die ich konkret brauchte, und wenn ich das Gefühl hatte für 'ne Aufgabe, die kann ich auch so, dann hab' ich mir, glaub' ich, auch die Texte nich' mehr angeguckt. Was nich' immer sinnvoll is', das räum' ich durchaus ein. Was mir aufgefallen is', war, dass die meisten Texte kurz waren, das fand ich gut, grade diese Auszüge aus dem <i>Primary English</i> . Da gab's ja einige von, die einfach kurz und prägnant sind und dementsprechend vieles auf den Punkt bringen. Das sind immer Texte, die ich tendenziell gut finde. |
| 145 | D: Du hast eben schon die Verknüpfung von Literatur, also dem Theoretischen und auch dem Theoretischen im Seminar und Praktischen angesprochen. Wie wichtig war denn das, dass wir beides gemacht haben? |
| 146 | R: Das ist total wichtig! Das ist, finde ich, der große Bonuspunkt von diesem Seminar. Was 'n bisschen untergeht manchmal, weil das in der PH-Struktur allgemein nich' immer so gut zeitlich einteilbar ist, aber ich finde, tendenziell müsste es eigentlich nur solche Seminare geben. Also, ich find' die die wichtigsten, wo man wirklich sofort in der |

| | |
|-----------|---|
| | Praxis ausprobieren kann, was man grade am Tag vorher in der Theorie gemacht oder gelesen hat. Perfekt! Also, die Umsetzung war mit den Terminen zum Teil schwierig und, wie gesagt, wir haben viel geschimpft, aber es ist so schon definitiv die beste Art und Weise, 'was nachhaltig zu lernen. Auf jeden Fall. |
| 147 | D: Bei dir war's ja so, dass du erst das Fachpraktikum gemacht hattest. |
| 148 | R: Ja. |
| 149 | D: Und dann das Praktikum für das Lernerprofile-Seminar. War das gut so oder könnte man das zukünftig verknüpfen? |
| 150 | R: Das wär' voll gut, wenn man das verknüpfen würde. Total, weil dann hätte man nämlich genau diese Probleme nich' mehr, die das Ganze manchmal zu 'nem nervenaufreibenden Ding gemacht haben. Dass man die Zeit, dass man die Schule finden muss und im Heidelberger Raum sind die Schulen sowieso schon leicht säuerlich, wenn nochmal jemand von der PH was von denen will. Das ist echt schwer und das ist auch verständlich irgendwo und deswegen finde ich, wenn man das irgendwie an das Fachpraktikum koppeln würde, perfekt. |
| 151 | D: Also organisatorisch hat es den Vorteil- |
| 152 | R: Definitiv organisatorisch und inhaltlich insofern, dass man über Schüler einfach mehr weiß, weil man sie ein bisschen häufiger und regelmäßiger, als es jetzt so möglich war, sieht. Ich glaub' Nachteile hätte das eigentlich keine, ich meine klar, das Fachpraktikum is' stressig, aber ob's jetzt durch so 'ne Sache noch 'n bisschen stressiger wird oder nich', das is' glaub ich, machbar, wenn man da vorher drauf hingewiesen wird. Das war bei dem Seminar 'n bisschen das Problem, also solche Geschichtchen, dass Leute, die nur 'nen Sitzschein brauchten, fast genau die gleiche Aufgabe gemacht haben wie Leute, die 'nen Hauptseminarschein brauchten. Eigentlich sollte es organisatorisch ja schon so sein, dass man weiß, okay, wenn ich ein Hauptseminar belege, muss ich so und so viel Zeitaufwand für einplanen und wenn ich 'n normales Seminar belege, is' das 'n bisschen weniger. Ich hatte Glück, bei mir war's 'n Hauptseminar, es war eingeplant, dass ich da viel Zeit für brauche und dann war das okay und sah keine Berechtigung, dass ich meckern darf. Aber in meiner Gruppe waren auch welche, für die war das nich' so und das war ätzend. Das is' definitiv 'n Punkt, der muss geändert werden oder von vornherein in der Seminarbeschreibung ganz, ganz klar gemacht werden. |
| 153 - 168 | [...] |
| 169 | D: Inwiefern hat dir denn der Leitfaden geholfen für das Lernerprofil? |
| 170 | R: Wir haben uns da sehr dran orientiert. Ich find's generell absolut gut von Anfang an was Handfestes schwarz auf weiß in der Hand zu haben, worum's so geht, so und so sieht's aus, das und das is' es. Das auf jeden Fall. |
| 171 | D: Eine Methode des Lernerprofil war ja auch dieses Vorgehen „Befund-Analyse“. Wie hilfreich war das? |
| 172 | R: Total, total hilfreich. Das war für mich 'ne ähnliche Kategorie wie diese ganz konkrete Zielsetzungen und Kompetenzbeschreibungen und so 'was festlegen. Also wirklich dieses ganz, ganz klare, bewusste Formulieren, was man da ja auch brauchte. Also dieses Bewusste, okay, das ist wirklich nur der Befund und so ist es faktisch und die Analyse, das ist die Interpretation und das muss alles überhaupt nicht stimmen, die gesamte Analyse kann auch völlig falsch sein, das fand ich absolut schwierig und sehr sinnvoll. Also definitiv total hilfreich und auch so 'was, wie auch beim Interview, dass man, wenn man das ein Mal gemacht hat, wird man dafür einfach 'n bisschen sensibilisiert und man müsste eigentlich immer häufiger mal drauf hingewiesen werden. Ich glaube man rutscht da einfach total schnell rein, das wieder zu vermischen. |
| 173 | D: Dieses Sehen und gleich Interpretieren? |
| 174 | R: Genau. |
| 175 | D: Oder hören und interpretieren? |
| 176 | R: Genau. Was aber auch forciert wird dadurch, dass du als Lehrer vielleicht nicht die Zeit hast, mal wieder dich wirklich hinzusetzen und zu sagen: Hey, pass' mal auf, irgendwie hab' ich in meinem Kopf das Bild von Schüler B, dass der überhaupt nicht gut sprechen kann, weil er sich nich' auf den Text konzentrieren kann, weil er irgendwie Konzentrationsprobleme hat oder was weiß ich nich' was. Und vielleicht stimmt es aber so gar nich'. Wirklich sich mal hinzusetzen und zu sagen, okay, ich guck' mir jetzt mal genau an, was sind denn Befunde, die ich hab', was ist denn die Analyse daraus und woher nehme ich denn meine Analyse. Stimmt das überhaupt oder hab' ich die irgendwie völlig unbewusst einfach so auf den drauf gelegt, ohne es wirklich zu merken. Das passiert, glaub' ich, unglaublich schnell und das müsste und dafür müsste den Lehrern viel, viel mehr Zeit gegeben werden, um genau solche Sachen zu verbessern. Aber das ist auch wieder diese Umstrukturierung vom gesamten Schulsystem, also ich könnte hier gerade sitzen und das alles revolutionieren. |
| 177 | D: Noch drei Methoden. Einmal hatten wir diesen problemorientierten Aufbau der Seminarsitzungen: Wir wurden mit einer Aufgabe konfrontiert, wie zum Beispiel in der allerersten Sitzung im Blockseminar, als wir die Testperformances von Schülern gesehen haben und das mit 'ner Note beurteilen sollten und dann eben an 'n Problem gestoßen sind und daraufhin das Ganze nochmal anders aufgebaut haben. Also mit gründlicherer Beurteilung, also dieses: Wir treffen auf ein Problem und überlegen uns jetzt, wie wir das geschickter anstellen können. Kannst du dazu was sagen? |
| 178 | R: Also dieses Vorgehen, dieses problemorientierte Vorgehen fand ich super, weil das sehr plakativ ist. Es zeigt genau das Problem, was ich hab', wenn ich jetzt den Schüler benoten muss: Dann stoß' ich genau auf dieses Problem, dass ich dem irgendwie 'ne Note gebe und dann irgendwie so rumwurschtle und in vielen Fällen keine genaueren |

| | |
|-----|---|
| | aufgeschriebenen Details habe. Da wurde mir relativ eindrücklich vermittelt, dass das alles 'n bisschen willkürlich ist. Und wenn man das in 'ner Gruppe macht und dann wirklich einmal schwarz auf weiß sieht, okay, die hätten dem 'ne Eins gegeben, ich hab dem 'ne Drei gegeben, dem gleichen Schüler, da kann doch was nich' stimmen. Dann braucht man eigentlich auch keine weiteren Erklärungen oder Worte, dann ist einfach die Problematik klar, is' völlig logisch und auch, dass man da was tun muss, oder dass man dafür Lösungen suchen muss, is' auch völlig logisch. Also, von dem her fand ich's genau das richtige Vorgehen. |
| 179 | D: Wir haben auch oft in Gruppen diskutiert. Also, wir haben erst präsentiert und dann bestimmte Probleme präsentiert bei unserer Arbeit mit Lernerprofilen und das später in der Gruppe nochmal diskutiert. Hat dir das geholfen oder war das wichtig? |
| 180 | R: Ja, es hat mir geholfen in dem Sinne, dass man mitgekriegt hat, okay, bei den anderen läuft auch nicht alles rund, weil, da hatten wir ziemlich Schiss, dass es nich' funktionieren würde bei uns, weil da 'n paar Sachen mit der Lehrerin einfach blöd gelaufen sind und es war ziemlich klar, okay, es läuft hier grad' nich' so, wie es eigentlich gedacht war, und durch diesen Austausch mit den anderen Gruppen wurde klar, okay, andere haben vielleicht ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin, aber die haben dafür andere Probleme und dementsprechend müssen wir uns nich' daran total 'nen Kopf machen, sondern das wird schon irgendwie. Das war hilfreich. Was ich nich' ganz so hilfreich fand, war, glaub' ich, so die Rückmeldung allgemein von den Kommilitonen zu unseren Sachen oder auch den anderen Kommilitonen Rückmeldung zu geben zu ihren Sachen. Weil das irgendwie für mich wenig Neues gebracht hat. Das is' häufig an der PH so gewesen, da war viel, wo ich dachte, hm, hätte man nicht in der Ausführlichkeit machen müssen. Ich weiß aber nich', wie man's und ob man's besser machen könnte. Also, der Austausch mit den anderen Gruppen war [aber] definitiv sinnvoll und wichtig. |
| 181 | D: Hattest du das Gefühl, es war eigentlich dafür da, Probleme auszutauschen und möglicherweise 'ne Lösung zu finden? Hattest du das Gefühl, dass es nicht so wirkliche, reale Probleme waren? Dass es nur 'ne Präsentation der Arbeit war? |
| 182 | R: Es war speziell in unserem Fall halt oberflächlich, weil ich meine, klar, wir hatten das Problem mit der Lehrerin. Aber was hätte uns 'n Seminarteilnehmer dazu sagen können? Er hätte sagen können, ja schreibt doch der Lehrerin, dass sie euren E-Mails auch antworten soll. Also, das war ein Problem, dazu kann keiner was sagen, und mit den anderen Sachen hatten wir nicht so schwerwiegende Probleme, dass wirklich irgendwie 'ne Lösung hätte gesucht werden müssen. So 'ne Präsentation, das war ja grob wirklich nur zehn Minuten, die wir da präsentieren sollten, das war ja sehr kurz gehalten, das fand ich wichtig, sehr, sehr wichtig. Ich weiß nich', ob's nich' sinnvoller gewesen wäre, wenn man jetzt das präsentiert und dann wirklich 'ne Expertenmeinung nur dazu hört. Also nich' in diese Riesendiskussion geht, wo jeder mal was dazu sagen kann. Mir hilft, glaub' ich, mehr, von jemanden zu hören, von dem ich auch denke, dass er Experte ist und nicht exakt auf meinem Niveau, is' das und das die richtige Methode, hätte man 'ne andere nehmen können, das fänd' ich 'ne gute Idee. |
| 183 | D: Dafür waren, glaub ich, diese <i>coaching</i> -Stunden, die Frau Weh eingerichtet hat. |
| 184 | R: Genau, daran erinnere ich mich dummerweise echt gar nich' mehr. Ich hab' gelesen, dass es sie gab. |
| 185 | R: Und da kommt dann halt das Problem wieder. Also, ich könnte mir vorstellen, dass man sagt, Frau Weh trifft sich mit den einzelnen Gruppen zum Beispiel an jedem Seminarbeginn 'ne viertel Stunde mit einer Gruppe und am Ende auch noch mal 'ne viertel Stunde. Und in dieser viertel Stunde gibt's 'ne konkrete Aufgabe für die anderen, die da heißt Austausch, oder Problembesprechung. Weißt du, dass man wirklich da im Seminar erstmal sagt, okay was für'n Problem hat eure Gruppe, vielleicht können wir im Seminar 'ne Lösung finden. Aber, dass die gesamte Struktur auch mit Frau Weh als Expertin besprochen wird, und die diskutiert auch nicht groß, sondern sagt einfach nur okay, so und so seh' ich das, denkt mal drüber nach. Ich weiß aber nich', ob das für alle gilt. Ich glaube, es gibt schon sehr viele, denen is' es total wichtig, immer wieder zu hören, das und das ist gut und das und das ist auch gut und das und das ist auch gut. Es gibt auch sehr, sehr intelligente Kommilitonen, das will ich überhaupt nicht abstreiten, die mir auch schon echt gute Rückmeldungen gegeben haben, aber es hat oft zu lange gedauert, das könnte man schon noch 'n bisschen verbessern. |
| 186 | D: Wir haben ja viel geschrieben im Seminar und du hast ja schon angedeutet oder die Rückmeldung gegeben, dass die Schreibaufgaben zu aufwendig waren, du stelltest diese Schreibaufgaben erst mal in Frage und, was glaubst du, weshalb wir diese Schreibaufgaben hatten? |
| 187 | R: Ich weiß nicht mehr genau, ob ich die Schreibaufgaben an sich in Frage gestellt habe oder ob ich einfach den Aufwand enormst fand und es mich deswegen genervt hat. Also mir hilft Schreiben schon immer, weil ich sehr viele Gedanken konfus in meinem Kopf rumfliegen hab' und wenn ich das mal aufschreibe, dann klärt sich das Ganze ganz oft. Das ist definitiv der Fall. Und es präzisiert auch vieles und mir wird auch plötzlich vieles [erst bewusst]. Also, ich stoß' dann plötzlich auch auf Grenzen oder merke beim Aufschreiben, okay, das und das ist vielleicht doch nich' so sinnvoll, wie ich eigentlich immer dachte, weil ich plötzlich, dann [gerade], weil's aufgeschrieben is', Zeit für 'nen anderen Gedanken hab'. Das heißt, ich glaube, wenn man das aufschreibt, geht man automatisch tiefgründiger an eine Sache ran und bleibt nicht so auf der Oberfläche. Wenn man nur drüber redet oder das nur im Kopf hat, dann lässt man sich schnell ablenken, dann fällt einem hier noch 'was dazu ein und man bleibt immer an so 'ner Oberfläche. Deswegen denk' ich, Aufschreiben is' schon sinnvoll. Es gibt ja viel, das wird einem an der PH auch eingepregelt, mit dem Reflexionen-Schreiben. Und da mussten wir auch dieses Tagebuch schreiben. Das sind Sachen, die ich schon gut finde und an sich auch oft gemacht hab'. Allerdings reicht mir persönlich das auch stichwortartig. Das immer so aufschreiben, dass auch alle anderen das verstehen, is' 'ne Sache, weil ich find' diese Reflexio- |

| | |
|-----------|--|
| | nen sind ja hauptsächlich für einen selber und wenn ich mir das stichwortartig aufschreibe, dann passt das in der Regel auch, dann muss ich nich' 'nen ausformulierten Text machen. Das is so'n bisschen so ne Sache, aber auf der anderen Seite natürlich als PH-Dozent kannst du nich' kontrollieren, ob das jetzt jemand macht oder nicht, wenn du sagst, macht das freiwillig. |
| 188 - 193 | [...] |
| 194 | D: Wie stellst du dir denn das Ref ganz konkret in Bezug auf die diagnostischen Herausforderungen vor? |
| 195 | R: Ich bin da 'n bisschen pessimistisch. Ich vermute, dass das nich' so 'ne große Rolle spielen wird, es sei denn, ich krieg 'ne vierte Klasse, dann werde ich mir wahrscheinlich Nächte um die Ohren schlagen, damit ich so 'was habe. Aber davon abgesehen hab' ich 'n bisschen die Vermutung, dass es hinten rüber kippt. In unorganisierter oder unstrukturierter Art wird's schon immer mitlaufen, weil ich – das war ja auch am Anfang über diesen Musikvideo-Workshop-Diskurs, was wir da alles hatten – ich glaub' schon, dass 'ne Qualitätsverbesserung vom Unterricht nur dann möglich ist, wenn du auch diagnostiziert hast, was deine Schüler da [können], wie die so vorankommen, weil das is' ja Sinn und Zweck von Unterricht, dass die Schüler was davon lernen. Ich muss checken, ob sie das lernen und das checke ich, indem ich sie diagnostiziere und dementsprechend denk' ich, 'n bisschen mitlaufen wird es immer, aber ob ich's so bewusst machen werde, ich fürchte eher nein, weil die Zeit dazu zu knapp is' und weil man ohnehin dann schon viel Stress hat. |
| 196 | D: Ich befürchte auch, weil's auch, also, das, was ich von Leuten gehört hab', die im Ref sind, überhaupt nicht thematisiert wird. Und wenn, dann eben wieder in 'ner allgemeinen Pädagogik oder Psychologie, eben nich' fachspezifisch. Da besteht dann die Gefahr, so in die alten Strukturen zurückzufallen, also quasi diese Wertungspraxis, die wir eigentlich vor dem Lernerprofile-Seminar kannten und die an Schulen immer noch stark dominiert, bei deinen Kollegen wirst du es wahrscheinlich wieder sehen, besteht die Gefahr. |
| 197 | R: Ich glaube aber, man verfällt in seine alten Taktiken, is' sich dessen aber bewusst. Es wird 'n bisschen so 'was sein, oh ja, wenn ich Zeit hab', mach ich das mal, so dass man wirklich eigentlich weiß, das is' Scheiße und, dass man Gott sei Dank noch einschätzen kann, in akuten Fällen, wo das jetzt sein muss, weiß man, okay, so und so ginge es und wenn ich muss, dann mach ich's halt so. Aber ich glaube im Endeffekt, die meisten Bewertungen, die meisten Diagnosen, die man macht, wird man, wie vorher auch, intuitiv machen, leider. Das is' ganz schön traurig, aber ich denke schon, dass man da schon sehr stark auf das intuitiv vertraut, was man Jahrzehnte lang selber erlebt hat. Da is' so'n Denken in den Köpfen drin, das merk' ich bei mir selbst und auch bei vielen, vielen anderen, dass da ganz krass Vorurteile für selbstverständlich angenommen werden und die Leute gar nicht wissen, dass es so ist und ich glaube schon, dass man durch so'n Seminar gelernt hat, dass Bewertung an sich durch so 'ne Diagnose wesentlich besser wäre. |
| 198 | D: Und is' dabei die lange Pause zwischen dem Seminar und dem Ref problematisch? |
| 199 | R: Ich glaube schon. |
| 200 | D: Da liegen ja zwei Jahre zwischen, also bei mir dann auch. |
| 201 | R: Ich glaube, es ist schon noch im Kopf, also wie gesagt, wenn man drauf stößt oder wenn man drauf gestoßen wird, weil jemand anderes zum Beispiel 'ne vierte Klasse kriegt, dann is' es egal, wie lange es her war, weil man weiß, da war doch was und dann kann man sich die Sachen wieder 'rausholen und lesen. Aber, wenn man das nich' hat, ja, dann is' schon blöd, dass so lange Zeit dazwischen ist. |
| 202 | D: Noch 'ne abschließende Frage. Hast du persönlich Ziele zu deiner diagnostischen Kompetenz, vielleicht nicht für's Ref, das is' ja so'n Ausnahmezustand, leider, aber für die Zeit danach? Vielleicht auch nicht nur Ziele, sondern auch Wünsche? |
| 203 | R: Ich glaube, es wäre definitiv mein Wunsch irgendwie diese Methoden zu finden, von denen ich auch schon 'n paar Mal geredet hab', dass man nich' das ganze Profil machen muss, sondern einzelne Elemente daraus benutzen kann, weil, das is' mir auch so'n bisschen durch das Interview bewusster geworden, muss ich zugeben, dass eben eigentlich auf dem Grund der Diagnose viele andere unterrichtliche Dinge erst stattfinden können. Also, dass die Aufgabenstellungen eigentlich nur durch Diagnose richtig gut werden können, dass Elterngespräche oder Elternarbeit allgemein durch die Diagnose viel, viel besser wäre, solche Geschichtchen. Und deswegen fänd' ich's also echt schon wichtig, dass ich mir da irgendwann in 'n Arsch trete und mir sag', okay, ich beschäftige mich jetzt da wirklich nochmal mit und finde irgendwie diese Methoden, wie ich das in meinen Unterrichtsalltag integrieren kann, dass es tatsächlich realistisch is'. Ich weiß nur nich', wie realistisch es ist, weil oberflächlich vieles andere Vorrang hat. Also, wenn man mehr drüber nachdenkt, merkt man, dass die Diagnosefähigkeit oder so 'ne Diagnose eine der wichtigsten Sachen ist. Ja, Zeit und auch das Handwerk sich dafür zu nehmen, aber ..., das is' nur tiefgründig ... oberflächlich steht halt der nächste Unterricht nächste Woche an. |

5 Daniela: Interview 1 (D.I1)

| Datum: 26.11.2008 | | Ort: Heidelberg |
|-------------------|--|-----------------|
| 1 - 6 | [...] | |
| 7 | W: Sie haben in Ihrer Zulassungsarbeit ja schon einiges geschrieben zu der Auswahl Ihrer Aufgaben. Können Sie noch mal sagen, welche Kriterien Ihnen da wichtig waren, bei den Aufgaben, die Sie da gewählt haben? | |

| | |
|---------|--|
| 8 | D: Also, es war wichtig, dass wir es vorher thematisiert hatten, dass nichts ganz Neues dran kam, dass die Kinder ausreichend Zeit hatten, das Ganze zu üben. Dass die Aufgaben die Kinder ansprechen und dass die kindgerecht waren. Im Nachhinein habe ich immer gedacht, dass ich nicht so zufrieden war mit den Aufgaben. Also, die waren schon kindgerecht, aber nicht so authentisch, wie man das gerne hätte. Ich hatte mir mehr kommunikativen Anlass darin gewünscht. Das muss ich so im Nachhinein sagen. Aber J. und ich hatten uns auch viele Gedanken darüber gemacht, aber wir hatten einfach das Gefühl, dass die Kinder einfach noch nicht so weit sind, weil die in der Schule einfach noch nicht viel Englisch gesprochen hatten. Englisch wurde eher so nebenher behandelt, das war so unser Gefühl und deswegen haben wir einfach gesagt, das ist zu schwierig, jetzt kommunikative Aufgaben zu stellen, weil die Kinder noch nicht frei genug reden können, weil sie bisher noch nicht wirklich kommuniziert haben. Das finde ich jetzt im Nachhinein schade, dass wir es nicht doch ausprobiert haben. |
| 9 | W: Wenn Sie jetzt die Möglichkeit hätten, das noch mal zu machen, was würden Sie denn jetzt mit der Erfahrung, die Sie gemacht hatten, anders machen? |
| 10 | D: Ich fand zum Beispiel die Aufgaben ganz gut, die auch im Kurs dran kamen, zum Beispiel das, wo die Kinder so ein Verkaufsgespräch durchgeführt haben, das hätte man auch machen können, ja so eine Partnerarbeit oder so ein Rollenspiel. |
| 11 - 20 | [...] |
| 21 | W: Wir hatten ja im Seminar drei Forschungsmethoden: Das Testen, das Befragen und das Beobachten. Welche Methode fiel Ihnen am leichtesten? |
| 22 | D: Also, bestimmt nicht das Testen. Das Beobachten, weil man das selbst am wenigsten beeinflusst. Bei dem Befragen ist man selbst aktiv dabei, und das Befragen beeinflusst natürlich das Verhalten der Kinder. Beim Testen natürlich genau so. Beim Beobachten – klar, da beeinflusst man auch, indem man das interpretiert, was man sieht – aber man beeinflusst das Verhalten nicht direkt. Es sei denn, die Kinder kriegen mit, dass sie beobachtet werden. Dann ist klar, dann beeinflusst man. Aber da ist man am meisten außen vor, beim Beobachten. |
| 23 | W: Und wo würden Sie sagen, haben Sie am meisten Informationen bekommen für mündliche Sprachkompetenz? |
| 24 | D: Testen und Befragen. Vielleicht sogar mehr durch das Befragen, weil ich da von den Kinder erfahren konnte, wie sie mit bestimmten Aufgaben klar kommen oder wie sie sich selbst einschätzen oder weshalb Ergebnisse beim Testen so ausgefallen sind, wie sie ausgefallen sind. |
| 25 | W: Das finde ich jetzt interessant. Okay, und was ist Ihnen am schwersten gefallen? |
| 26 | D: Anfangs das Befragen, weil ich mich mit den Fragen schwer getan hatte. Weil, wir hatten das ja im Seminar erst gelernt, mit den Fragetechniken. Also wirklich, am Anfang hab' ich da zwar 'drauf geachtet, aber es ist mir nicht leicht gefallen, diese offenen Fragen zu stellen. Das war bei manchen Schülern auch nicht so problematisch, weil die von sich aus viel erzählt haben. Das Testen war am Anfang auch schwierig, weil wir keine Aufnahmen gemacht hatten. Es hat im Unterricht stattgefunden und wir wollten nebenher beobachten und das war nicht so einfach. Wir konnten das am Ende dann nicht einschätzen, wie wir die Schüler einordnen sollen, obwohl wir uns ganz ausführlich über den Testbogen Gedanken gemacht hatten. Es war wirklich hilfreich, die Testperformance aufzunehmen, wie Sie uns ja auch geraten hatten, und dann später auszuwerten. Ja, aber auch da hat man im Laufe der Zeit ein Gefühl gekriegt. Also am Ende, das hätt' ich auch nebenher, neben Unterricht testen können. Ich hab' es nicht gemacht, aber ich vermute, ich hätte es besser gekonnt als am Anfang. |
| 27 | W: Ja, das hatten Sie auch geschrieben und das hat mich sehr positiv überrascht! |
| 28 | D: Ich hab' es nicht gemacht, aber ich vermute, ich hätte es zumindest besser gekonnt als am Anfang, davon bin ich überzeugt, weil man da einfach eine Routine dann kriegt. |
| 29 | W: Halten Sie denn alle drei wichtig, um die Leistung einzuschätzen? |
| 30 | D: Ja klar – aber vor allen Dingen auch das Befragen. Da hab' ich so viel über die Kinder auch rausgekriegt und ihre Einstellungen zu den Tests oder überhaupt zu so 'ner Testdurchführung. Gerade bei dem letzten Interview haben die Schüler erzählt, dass sie ganz aufgeregt waren, weil sie vor der Klasse stehen und was vortragen sollten. Natürlich beeinflusst das auch, wie das Ergebnis des Tests ist. Ja, oder beispielsweise sind wir noch mal bestimmte Dinge durchgegangen, die im Test falsch gemacht wurden und dann plötzlich richtig gemacht wurden, weil die Kinder vielleicht nicht mehr unter so 'ner Drucksituation standen wie vorher. |
| 31 | W: Meinen Sie jetzt das allgemeine Befragen oder sind Sie jetzt schon konkret bei den Selbsteinschätzungsbögen? |
| 32 | D: Das allgemeine Befragen. |
| 33 | W: Und wie war das mit diesen Selbsteinschätzungsbögen, war das wichtig? |
| 34 | D: Ja, auf jeden Fall. Es war deshalb interessant, weil oft Antworten kamen, die man nicht erwartet hätte, und da konnte man eben darüber nachhaken. |
| 35 | W: Wie lief das Beobachten bei Ihnen ab? Haben Sie hauptsächlich hospitiert in der Klasse? |
| 36 | D: Ja, genau. Meistens habe ich mittwochs beobachtet, wenn ich selbst nicht Unterricht gegeben habe, sondern die Klassenlehrerin oder die Praktikanten im Englischunterricht und im Sachunterricht. Manchmal haben die Praktikanten auch fachfremd Englischunterricht gegeben. Ja, da habe ich am meisten beobachtet. |
| 37 | W: Und was haben Sie dann konkret beobachtet? |
| 38 | D: Das waren Verhaltensbeobachtungen. |

| | |
|----|---|
| 39 | W: Hatten Sie auch zur mündlichen Sprachkompetenz etwas beobachten können, konkret zur Aussprache oder zur Mündlichkeit? Also, haben die Kinder genug gesprochen im Unterricht, wenn Sie nicht selber unterrichtet haben, oder hatten Sie den Eindruck, dass es schwierig ist, über die Beobachtung da etwas rauszukriegen, über die mündliche Sprachkompetenz? |
| 40 | D: Zwei der Kinder waren sehr aufgeschlossen und haben sich oft am Unterricht beteiligt. Aber sie haben sich ein bisschen zurückgehalten, weil sie wussten, dass sie genau beobachtet werden. Einer war eben sehr schüchtern. Aber gerade durch die Beobachtung konnte man 'rausfinden, dass er einfach nur Hemmungen hat, dass er aber nicht schlecht ist. Also im Gegenteil, dass er ein großes Potential hat. Aber das überschneidet sich jetzt wieder mit dem Befragen. Es gehört alles zusammen: Beobachten, Testen und Befragen haben das Ergebnis 'rausgebracht. Ich finde es schwierig, Beobachten und Testen voneinander abzugrenzen. Klar, man kann bei der Testausführung zum Beispiel beobachten, dass der Schüler sich unwohl fühlt und dass das Ergebnis dadurch so ist, wie es eben ist. |
| 41 | W: Sie haben geschrieben, dass Sie gezielte Beobachtung eingesetzt haben, aber dass auch die nicht gezielte Beobachtung für Sie im Nachhinein ganz wichtig war. |
| 42 | D: Man bekommt ja einen Eindruck von den Kindern und über unsere Eindrücke habe ich mich auch immer mit meiner Partnerin ausgetauscht. Ja, und diese intuitiven indirekten Beobachtungen hab' ich dann da auch mit einfließen lassen in meiner Beurteilung. Das ist wenig wissenschaftlich, aber man hat ja auch 'ne Menschenkenntnis und ich finde, dass so ein Eindruck mit einfließen darf zu dem ganzen Bild. Und auch wenn man so gezielt beobachtet, das ist ja auch immer nur so ein Ausschnitt des Ganzen. Das ist auch nicht der ganze Schüler. |
| 43 | W: Ja, das fand ich interessant, wie Sie das in ihrer Arbeit aufgedröseln hatten... Wir hatten da zwar vorhin schon mal etwas drüber geredet, aber können Sie noch mal erzählen, warum Sie die Aufgaben ausgewählt haben oder was Ihnen wichtig war? |
| 44 | D: Diese Monsteraufgabe habe ich genommen, weil ich die schön fand, und die haben wir auch im Seminar besprochen. Die kam einfach gut bei den Kindern an. Die anderen Aufgaben waren ja, das hatte ich ja vorhin schon gesagt, keine besonders kommunikativen Aufgaben, aber ich hatte einfach den Eindruck, dass die Schüler noch nicht so sprachkompetent sind, obwohl sie in der vierten Klasse waren. Deshalb haben wir diese relativ geschlossenen Aufgaben gewählt. Aber obwohl sie jetzt so geschlossen und wenig kommunikativ waren, fand ich, waren die kindgerecht, trotz allem. Es hat die Kinder auch nicht überfordert. Ich hab' beobachtet, dass die Lehrerin vorher nicht so intensiven Englischunterricht gemacht hatte. Es war jetzt ganz neu für die Kinder, so viel sprechen zu müssen. Es war hilfreich, dass sie da erst mal 'ne feste Struktur hatten und nicht so 'ne offene Aufgabe. Im Nachhinein denk' ich schon, hätte man das schon 'n bisschen offener gestalten können. Aber man hätte noch mehr Zeit gebraucht, das vorzubereiten. Da hätte man ein ganzes Semester dabei sein müssen und häufiger selbst unterrichten müssen. |
| 45 | W: Aber Sie haben die Kinder ja auf dem Stand, auf dem sie waren, abgeholt und das ist ja wichtig. |
| 46 | D: Dann hatte ich noch diese froggy Aufgabe, die kam wirklich gut an. Aber dann hab' ich auch noch mal überlegt, da waren Kinder, also die Kinder waren einfach ganz unterschiedlich. Manche waren schon sehr reif, manche waren schon zwei Jahre älter. Dann musste man halt überlegen, ob die Aufgabe nicht zu kindisch war. Es musste noch zum Lebenskontext passen. Manchmal hat's sehr gut gepasst, weil die noch sehr kindlich waren. Aber manche waren schon kurz vor der Pubertät oder schon am Anfang der Pubertät. Da hat dann froggy gleich nich' mehr so gut gepasst. Das ist mir alles erst später so gekommen, dann beim Auswerten. |
| 47 | W: Erzählen Sie mal von der Beziehung zu Ihren Profilkindern! |
| 48 | D: Gut! So unkompliziert. Wir hatten nicht die Problemkinder der Klasse, das hat viel geholfen. Zwei waren sehr kommunikativ und einer nicht so. Aber trotzdem hatten wir ein gutes Verhältnis. Schwierig war's im Interview, wenn man gezielt für sich selbst 'ne Fragestellung hatte, auch die Information zu bekommen und nicht andere Sachen. Wenn die Kinder sich mitteilen wollen, dann muss man eben aufpassen, dass man auch seine Fragen beantwortet bekommt. Das hatten wir ja auch im Seminar besprochen und da hatte ich es dann richtig gemerkt. Ja, aber lief gut und die Kinder waren auch immer bereit, bei den Aufgaben mitzumachen und von sich zu erzählen. Sie sind dann auch einmal früher zur Schule gekommen, nur um mit uns diese Interviews durchzugehen. |
| 49 | W: Sie haben da ja schon ein kleines Forschungsprojekt gemacht. Wie ging es Ihnen denn in diesem Prozess in der Rolle als Forscherin? |
| 50 | D: Ich wurde sicherer mit der Zeit. Am Anfang hab' ich mich wirklich über meine Fragestellungen geärgert und dann möchte man es gerne wiederholen, was man dann so verpatzt hat, aber das geht eben nicht. Ja, und wie gesagt, ich konnte irgendwann die Leistungen besser einschätzen. Am Anfang musste ich wirklich alles aufnehmen, was von den Kindern eben kam, um es später auszuwerten. Aber am Ende hatte ich einfach mehr Routine und konnte das schneller auch einordnen. |
| 51 | W: Und wie ging es Ihnen beim Schreiben des Lernerprofils? |
| 52 | D: Ganz gut eigentlich, weil ich nach jeder Aufnahme sofort immer alles aufgeschrieben hatte. Ich hab' alles gesammelt und schon ausgewertet und hatte einfach am Ende das ganze Material schon aufbereitet und musste dann nur noch schreiben. |
| 53 | W: Wie haben Sie das organisiert, was Sie gleich aufgeschrieben haben? |
| 54 | D: Ich hab' die Beobachtungsbögen immer gleich ausgewertet und besprochen und hab' mir Notizen gemacht, was meine Partnerin dazu gesagt hat, was meine Meinung war. Also, es wurde immer gleich alles dokumentiert. Wenn ein Test zu Ende war, dann wurde der ausgewertet, dann hab' ich versucht, mit den Daten den neuen eben zu konzipieren. Am |

| | |
|----|---|
| | Ende war im Prinzip schon alles ausgewertet und ich musste es nur noch zusammenfinden. Klar, da waren auch noch Lücken und dann hab' ich noch mal mit der Klassenlehrerin gesprochen, wo mir einige Dinge nicht klar waren. |
| 55 | W: Sie hatten das ja mit der J. gemacht, hatten Sie immer die Möglichkeit sich gleich zusammen zu setzen? Hat das organisatorisch geklappt? |
| 56 | D: Ja, meistens. Wir haben es beide erst mal unabhängig voneinander ausgewertet und uns dann noch mal zusammen gesetzt. |
| 57 | W: Schön – Jetzt würde ich Sie gerne noch ein bisschen zum Seminar selbst fragen. Mit welchen Erwartungen kamen Sie denn in das Seminar? |
| 58 | D: Dass ich lerne, wie man Sprache beurteilt, dass ich vor allem praktische Kenntnisse daraus ziehen könnte. |
| 59 | W: Wie anspruchsvoll empfanden Sie das Seminar im Vergleich vielleicht zu den anderen Seminaren, die Sie hier im Fach Englisch erlebt haben? |
| 60 | D: Ich fand's genau angemessen. Es war sehr arbeitsaufwändig, aber für die Zula war's okay, ich weiß nicht, wie es den anderen ging, die es eben nur als Seminar gemacht haben. Dadurch hat man eben auch viel gelernt. Was mir lange nicht klar war, was Lernerprofile überhaupt sind. Ich hatte lange keine Vorstellung davon, wie das am Ende aussehen könnte. Ich hab' meine Daten gesammelt und ausgewertet, aber ich hab' kein Lernerprofil gesehen – doch, Sie hatten uns ja die Beispiele geben – aber trotzdem – und da war der Leitfaden echt 'ne gute Hilfe. Ohne den wär's vielleicht schwierig gewesen. |
| 61 | W: Das habe ich interessanterweise bei allen erlebt, dass es wirklich einen langen Prozess gebraucht hat, bis man so seine Klarheit über seine eigenen Daten hatte. Das liegt sicherlich auch daran, dass die Lernerprofile trotz des Leitfadens auch sehr unterschiedlich aussehen konnten. Jetzt ganz grob noch mal zu den Themen des Seminars. Von welchen Sitzungen haben Sie am meisten profitiert? |
| 62 | D: Ich kann jetzt nich' sagen, wo ich am meisten gelernt hab'. Ich hab' überall was mitgenommen. Aber das Befragen, das Interpretieren der Aussagen, da hab' ich viel gelernt, weil ich auch selbst bei meinen Interviews oft zu schnell interpretiert habe. Das ist mir bei meinen aufgenommenen Gesprächen später aufgefallen, dass mir das Kind eine Antwort gegeben hat und ich habe einen Teil interpretiert und daraufhin die nächste Frage gestellt. Aber da hab' ich bei meiner Fragestellung nur einen Aspekt aus der vorherigen Antwort aufgegriffen. Es kann aber sein, dass manchmal viel mehr in der Antwort des Kindes gesteckt hat, als ich wirklich in dem Moment aufgegriffen habe. Und hier durch die genauere Analyse von Satzteilen oder Aussage hab' ich gelernt, erst mal genauer hinzuhören und nicht zu schnell zu interpretieren oder noch mal genauer nachzufragen. Aber ich hab' nicht nur da viel mitgenommen, sondern woanders auch. Vor allem wichtig waren auch die Beobachtungsbögen oder auch der Test und die eigene Erstellung von Beobachtungsbögen dazu, davon habe ich auch ganz viel profitiert. |
| 63 | W: Sie erwähnen die Beobachtungsbögen und den Test. Inwiefern konnten Sie damit auch weiterarbeiten, mit den Bögen die Sie im Seminar entwickelt haben? |
| 64 | D: Ja, die Idee hab' ich ja grundsätzlich aus dem Seminar übernommen. Aber man muss ja die Bögen auch noch genau auf seine Testaufgabe abstimmen. Ja, also klar, in dem Kurs hab' ich überhaupt mal 'ne Vorstellung gekriegt, wie so was aussehen könnte, worauf man überhaupt achten muss. Und ich denke auch, dass meine Bögen mit der Zeit besser oder genauer geworden sind. Das lernt man auch erst, wenn man die Aufgabe wirklich mal durchgeführt hat, welche Aspekte man eigentlich beobachten wollte und welche vielleicht wichtiger gewesen wären. Also, was man vorher auch gar nicht einschätzen konnte. Man hat sich vorher vorgenommen, ich beobachte das und das, und das ist anhand der Aufgabe gut. Und dann stellt man später fest, dass die Aufgabe ganz andere oder interessantere Aspekte vorbringt. |
| 65 | W: Haben Ihnen denn da auch die Seminarsitzungen geholfen? – Wir hatten da ja auch die Präsentationen, inwiefern haben Sie davon profitiert? Da haben ja die Studierenden ihre Ergebnisse auch gezeigt und durchdiskutiert. |
| 66 | D: Es war natürlich hilfreich, weil man seine Erfahrungen austauschen konnte. Zum Beispiel hatten wir einen Schüler schlechter eingeschätzt als der Rest des Kurses und dadurch habe ich mir noch mal Gedanken darüber gemacht. Und dann habe ich mir diese Auswertung zu Hause einfach noch mal vorgenommen und habe eben das noch mal berücksichtigt, was die anderen im Kurs da noch mal gesehen hatten. Die hatten eben ein besseres Ergebnis, weil sie den Jungen mit den anderen verglichen haben und da war einfach nicht so ein großer Unterschied zu den anderen. Wir hatten den, glaube ich, zu sehr isoliert betrachtet oder ausgewertet. Ja, man wird einfach auf bestimmte Dinge noch mal hingewiesen oder hat noch mal die Möglichkeit, Sachen zu überdenken oder noch 'ne andere Meinung zu bekommen. Ja, ich hab' auch viel gelernt durch die Präsentation von anderen. Wir hatten auch da Bögen ausgewertet und besprochen. Das hat mich selbst dann auch weitergebracht. |
| 67 | W: Ich hab' Sie dieses Interview als Rollenspiel üben lassen. Wie ging es Ihnen damit? Inwiefern konnten Sie mit dieser Form des Übens etwas anfangen? |
| 68 | D: Ich fand's gut, dass wir das im Kurs auch so durchgespielt haben, denn man kam immer wieder so an seine Grenzen. Ich hab' mich gefragt, als zwei das auch vorgeführt haben, hab' ich mir gedacht: Oh nein, was würdest du in so 'ner Situation machen. Und dann haben wir im Kurs überlegt, wie man jetzt reagieren könnte. Das fand ich sehr hilfreich. Ja, in der Partnerarbeit hat's mir, glaube ich, nich' so viel gebracht, weil man immer seinen Partner vor sich sieht und nicht das Kind. Aber klar, man kann sich ja zusammen überlegen, wie man auf so was reagieren könnte und die Situation war auch so, dass der Partner, der die Rolle gespielt hat, auch übertrieben hat, so dass die Situation noch extremer war, als das wahre Kind vielleicht sein würde. Ja, insofern war es schon 'ne gute Vorbereitung auf die echte Situation mit den Kindern. |

| | |
|----|--|
| 69 | W: Thema Sprachaufgaben. Inwiefern konnten Sie mit den Anregungen, die ich Ihnen gegeben habe, etwas anfangen? Jetzt für Ihre Praxis: |
| 70 | D: An konkreten Sprachaufgaben? Ja, fand ich sehr hilfreich. Also bus stop haben wir natürlich nicht gemacht, weil das war ja 'ne Aufgabe für die Großen, so ab fünfter Klasse. Unsere Schüler waren noch nicht so weit, obwohl sie schon in der vierten Klasse waren. |
| 71 | W: Haben Sie in Ihrem Studium zum Thema kommunikative Sprachaufgaben schon was gehört? |
| 72 | D: Ja, bei TEFL zum Beispiel, immer wenn man Aufgaben konzipieren sollte zu einem bestimmten Thema. So konkret fällt mir jetzt aber nichts mehr ein, aber man weiß eben, was es ist. Aber was wir dort gemacht hatten, hatte für unsere Zielgruppe nicht gepasst oder es hätte gepasst, aber man hätte mehr Zeit gebraucht, so etwas wirklich vorzubereiten. Insofern waren die Aufgaben im Seminar sehr hilfreich, bus stop oder mini-dialog. |
| 73 | W: Gibt es noch was, was Sie noch gerne sagen würden? Wozu wir noch gar nicht kamen, was Sie noch gerne los werden würden? |
| 74 | D: Nein, eigentlich nicht. |

6 Daniela: Interview 2 (D.I2)

| Datum: 14.02.2012 | | Ort: Heidelberg |
|-------------------|--|-----------------|
| 1 | W: Erzählen Sie mal von Ihrer Schule, vom Referendariat, wie geht es Ihnen? | |
| 2 | D: Es lief ganz gut, ich habe ja ein Jahr schon hinter mir und das ging total schnell. Ich glaub' es ging noch nie ein Jahr so schnell 'rum wie dieses. Und jetzt geht es auf die Prüfung zu: Man kann ja nicht groß nachdenken, man arbeitet von der einen Hürde zur nächsten und es geht schon viel Lebensqualität dabei drauf. So gerade Familie. Also, ich freue mich dann auch auf die Zeit, wenn die Prüfungen vorbei sind und dann wird es auch mehr Spaß machen. Also, jetzt ist leider immer dieser Druck da und man kann sich nicht so richtig auf eine Sache wirklich konzentrieren, weil so viele Sachen zusammen kommen. Man ist auf der einen Schule involviert, an der anderen Schule auch. Und man wird von allen Seiten mehr oder weniger beurteilt. Irgendwie steht man unter Beobachtung, auch wenn es nicht negativ gemeint ist von den Beobachtenden. | |
| 3 | W: Und jetzt, sind Sie denn auch mal dazu gekommen, Ihre Kinder in der Schule mal zu beurteilen? | |
| 4 | D: Ja, das musste ich durch die Notengebung eben. In Englisch habe ich 'ne dritte und 'ne vierte Klasse. Und meine Schüler sind insgesamt sehr fit, also das Klientel an der Schule ist sehr gehoben. Ich unterrichte in der Schickeria von Mannheim, um es böse zu sagen. Also nee, die Kinder werden von zu Hause einfach stark gefördert, also jetzt neunzig Prozent der Klasse. Es sind also ein paar, die dann irgendwie es von zu Hause aus doch nicht so gut getroffen haben, aber, im Prinzip ist es so ein Akademikerviertel, von dem die Schüler stammen, und ja, da kommt einfach von zu Hause schon viel. Ob ich jetzt schon mal getestet habe? Ja, da kommen so viele Aufgaben auf einen zu, dass das Testen eigentlich einfach nur eine kleine ist und das finde ich ein bisschen schade. Ich war wirklich erst mal damit beschäftigt, meinen Unterricht gut zu machen und auf die Reihe zu kriegen. Also, in erster Linie plant man seinen Unterricht, dass der gut läuft, gerade jetzt, wo es auf die Prüfungen losgeht. Da sorgt man für Regeln, Rituale. Ja, also mein Vorsatz war da, jedem Kind so gerecht zu werden. Und ich habe auch meinen Beobachtungsbogen mal verwendet. Aber letztendlich hatte ich kaum Zeit meinen Schülern mal ein Feedback zu geben, ich habe mich dann schon mit einigen dann hingesetzt und dann einfach die Note besprochen oder auch um 'ne Rückmeldung zu den Leistungen zu geben. Aber es kam dann irgendwie nicht dazu, dass alle drankamen und ja, es geht ein bisschen unter. Und das ist sehr schade für mich, dass es so ist. Im Seminar damals war ja auch eine Kommilitonin von mir und die hatte auch ihren kleinen Sohn dabei und der ist jetzt mein Viertklässler. Und ich werde jetzt durch ihn immer so ein bisschen daran erinnert an Ihr Seminar, auch an diese Beurteilungssituation und dass ich das eigentlich gut machen muss. Aber wie gesagt, es ist schwierig. K. hatte ja im Interview zwischen uns beiden gesagt, dass es überhaupt nicht möglich ist, und ich kann sie jetzt ein bisschen besser verstehen. Aber für mich ist es so, dass ich trotzdem Testen und Rückmeldung-Geben auf jeden Fall, irgendwann, wenn ich mehr Zeit habe, gründlicher machen möchte. Also insofern war das Seminar jetzt insgesamt nachhaltig für mich. Es ist halt nur gerade nicht Thema oder praktikabel. Aber da ist schon viel bei mir hängen geblieben. Und das ist immer noch im Hinterkopf und, wie gesagt, ich werde durch den Schüler immer so dran erinnert. | |
| 5 | W: Wenn Sie sagen, dass finden Sie schade, heißt das so langfristig gesehen, wenn Sie z.B. mal ihre eigene Klasse haben, würden Sie dann da gerne noch mal dran gehen? | |
| 6 | D: Ja, auf jeden Fall, ja. Ich denke, ich kann dann auch Englisch mehr Raum geben. Jetzt ist es so, dass ich zwei Stunden auch in der Klasse bin. Später, wenn ich mal meine eigene Klasse habe, dann habe ich bestimmt mehr Zeit für solche Sachen und dann kann man auch mal eine andere Stunde dafür nehmen. | |
| 7 | W: Sie haben es kurz angedeutet, mal testen oder auch Rückmeldung geben. Jetzt wollte ich noch mal genauer fragen, inwiefern haben Sie da auf Grundlagen zurückgreifen können, die sie im Lernerprofil-Seminar erfahren haben? | |
| 8 | D: Ja also, erst einmal ganz wichtig war die Aufgabenerstellung zum Testen. Also, ich denke, ich habe im Seminar gut gelernt, wie man Sprechaufgaben konzipiert. Das kann ich jetzt wirklich einsetzen. Also was ich oft mache, das wir einen | |

| | |
|----|---|
| | Dialog selbst entwickeln oder einen Dialog im Buch haben, der relativ simpel ist, und dann selbst verändern und die Schüler üben das in Zweier- oder Dreiergruppen und stellen das dann vor und ich habe dann ein bisschen Zeit, um die Schüler dann auch zu beobachten. Aber so ein Dialog ist ja doch relativ kurz. Und bei so einer Aufgabe hatte ich auch die Gelegenheit mit meinem Bogen dann zu bewerten. |
| 9 | W: Ah, Sie setzen Ihre Bögen dann auch ein? |
| 10 | D: Ja, ich hatte einen alten aus dem Seminar genommen und den dann angepasst. Und da fällt mir gerade ein, ich hatte ja diesen Selbsteinschätzungsbogen gemacht, den hatte ich also in beiden Klassen ausfüllen lassen, also am Anfang des Schuljahres. Beziehungsweise, es war so, ich hatte die jetzige vierte Klasse schon in meiner Hospitationsphase, also in der dritten Klasse, und hatte dort immer wieder mal unterrichtet. Und als ich die Klasse dann im eigenständigen Unterricht hatte, hatte ich dann gleich am Anfang diesen Bogen eingesetzt. Ich habe die Bögen dann auch alle kopiert und gucke auch immer mal wieder rein und das hat mir auch viel gebracht, einfach mal die Schülerperspektive zu sehen. Und kann jetzt einschätzen, wer jetzt sich weniger beteiligt, weil er z.B. Hemmungen hat zu sprechen. Das war schon eine ganz gute Rückmeldung. Ich habe auch überlegt, ob ich zum zweiten Halbjahr den noch mal wieder einsetze. |
| 11 | W: Jetzt würde ich gerne mal noch genauer auf das Seminar eingehen. Eine Sache war ja die Kombination von Theorie und Praxis. Wie ging Ihnen das mit dieser Kombination von Schule und Theorie? |
| 12 | D: Es war sehr hilfreich wirklich mal einen Bogen in der Praxis einzusetzen, statt ihn einfach nur zu entwerfen und ihn nicht zu verwenden. Und ich denke, ich profitiere immer noch davon, von dieser Praxis auch, dass ich wirklich mehrmals in der Situation war, den auch einsetzen zu müssen. Das hat mir dann geholfen den Bogen noch mal anzupassen an die jeweilige Sprachsituation. Und jetzt bringt mir das im Nachhinein auch viel, jetzt weiß ich einfach, wie das geht, wie ich einen Bewertungsbogen entwickeln kann und anpassen kann an meine Schüler und auch an die Aufgabe. Also ja, weil es ja auch ganz wichtig ist, dass der richtig passt, also dass da die Passung stimmt. Ja, ich fand es sehr hilfreich. Also ich denke, wenn wir das nur theoretisch gemacht hätten, dann hätte ich das in meinen Ordner geheftet und hätte jetzt vielleicht gar nicht mehr daran gedacht, dass ich das hatte. Oder ich hätte vielleicht gedacht, ach der war viel zu detailliert und der ist nicht unterrichtspraktisch. Aber dadurch, dass ich den Bogen immer angewendet habe, weiß ich, wie der funktioniert, und kann ihn auch jetzt anwenden. Also, das mit dem Bogen ist jetzt auch nur ein Beispiel, da gäb' es noch mehr. |
| 13 | W: Ja, Sie hatten da ja noch etwas Schönes in Ihrem Lernerprofil geschrieben. Sie haben damals geschrieben, dass Sie durch die Theorie und die Reflexion in der Praxis auch ein Bewusstsein über Fairness bekommen hatten. |
| 14 | D: Ja, das ist auch so etwas, was ich mitgenommen hatte aus dem Seminar. Wenn ich den Jungen aus dem Seminar sehe, der jetzt in meiner Klasse ist, dann denke ich immer wieder an diese Fairness irgendwie. Ich denke, ich muss euch vier- undzwanzig Schülern irgendwie gerecht werden. Eigentlich habt ihr es alle verdient, dass ich euch eine differenzierte Rückmeldung gebe. Das ist durch das Seminar so in mir drin und das ist jetzt im Augenblick erstmal nur zurückgestellt. Aber das ist mir ganz, ganz wichtig, ich werde das auf jeden Fall irgendwann, wenn das Referendariat 'rum ist, wieder 'rausholen, um auch anwenden zu können, was ich da gelernt habe. Ja, also insofern fühle ich mich jetzt auch manchmal unfair, weil ich jetzt einfach nicht die Zeit hatte, die Schüler wirklich so genau anzugucken. Andererseits ist es aber auch so, dass ich durch das Testen und Beobachten im Seminar, da bin ich jetzt schon viel aufmerksamer geworden. Ich glaube, ich kann jetzt auch schon Schüler und Schülerleistungen besser einschätzen, dadurch dass ich diese Praxis im Seminar hatte. |
| 15 | W: Sie hatten ja auch damals in Ihrem Lernerprofil geschrieben, dass Sie sich bei der Beobachtung erst einmal überfordert gefühlt hatten, und dann gegen Ende des Lernerprofils dann aber auch ohne die Aufnahme das dann besser einschätzen konnten, einfach durch die Übung. |
| 16 | D: Ja, ja genau und das habe ich im Seminar gelernt und das ist auch hängen geblieben. Also, es kommt doch auch immer mal wieder vor, dass mich ein Schüler überrascht, sowohl im positiven, wie auch im negativen Sinne. Aber ich glaube, insgesamt kann ich Schüler jetzt relativ gut einschätzen, da ist einfach meine Wahrnehmung auch geschärft worden. Wobei man das natürlich auch immer wieder hinterfragen muss. Also, man kann sich nicht darauf ausruhen und man braucht auch immer mal wieder die Übung. Immer mal wieder die Übung mit einer wirklich systematischen Beobachtung durch einen Bogen zum Beispiel. |
| 17 | W: Ja. |
| 18 | D: Was ich neulich mal gemacht habe, war ein Feedback aus der Klasse in der dritten Klasse und das ging ein bisschen nach hinten los. Also, das muss man wirklich strukturierter machen. Die Schüler wussten eigentlich gar nicht so genau, worauf sie achten sollten. |
| 19 | W: Ja. Das ist auch schwer – wir hatten im Seminar damals ja dieses Experiment gemacht und da wussten selbst die Studierenden nicht, wie sie das machen sollen und worauf sie achten sollten. Und erst über die Schritte: Wir definieren, was wir erwarten, wir suchen uns Kriterien, wir erstellen Niveaustufen, wurde das überhaupt erst möglich – und dann, das war da ja noch interessant – wurde der Schüler besser bewertet als vorher, wo noch nichts klar war, weil dann gesehen wurde, was der eigentlich alles kann, und nicht nur die Fehler. |
| 20 | D: Also die Situation, die Sie gerade beschrieben haben, die habe ich jetzt gerade in einem andern Fach erlebt. Am Sonntag habe ich Klassenarbeiten, Aufsätze, korrigiert und da habe ich mir ein Raster erstellt, was ich alles beurteile, so im übertragenen Sinne wie im Seminar diese Kriterien. Und ich habe dann zu jedem Kriterium was geschrieben und habe denn auch direkt Punkte gegeben und dann kamen Noten dabei raus, die waren auch ein Nuance besser als mein erster Eindruck. Es hilft ja, wenn man versucht objektiv zu sein und eben diese Bewertungskriterien erst mal erstellt, den Schülern auch offen legt und dann sieht man auch eher die Kompetenzen. Dann war es in diesen Klassenarbeiten nicht mehr so |

| | |
|----|---|
| | wichtig, also da habe ich nicht mehr so auf die Rechtschreibung geachtet oder hab mich nicht mehr dadurch so beeinflussen lassen. |
| 21 | W: Um nochmal zurück zu kommen zu dem Seminar. Die Frage war ja dahingehend, ob diese praxisorientierten Seminarsitzungen Ihnen was gebracht haben. Also, dass Sie was erfahren konnten im Seminar und dass dann in ihre Schule mitnehmen konnten, oder nicht. |
| 22 | D: Ja, definitiv konnte ich das, was wir im Seminar gemacht haben, in die Schule mitnehmen. Da kann ich mich nur wiederholen, da sind viele Sachen bei mir hängen geblieben. Klar, die Beobachtungsbögen, das hatten wir ja viel geübt und dann auch dieses Rollenspiel und diese Aufgabe bus stop – also, da ging es ja um Sprechaufgaben konzipieren, so dass die Kinder auch wirklich kommunizieren. Ja, natürlich ist das hängen geblieben. Das habe ich ja eben auch gesagt, ich mach' dann auch häufig Mini-Dialoge mit den Schülern. Und das habe ich so aus dem Seminar mitgenommen. Also, ich hätte jetzt, wenn ich das Seminar nicht gemacht hätte, dann hätte ich die Dialoge aus dem Buch einfach so sprechen lassen. Vielleicht auch noch mit dem Buch in der Hand. Und so lernen die Schüler, ja, diese Phrasen und verändern die Dialoge aber dabei auch noch. Und so weiß ich durch das Seminar auch, worauf ich zu achten habe, wenn die Schüler diese Dialoge vortragen. Also, das ist so z.B. eine Sache. |
| 23 | W: O.k. |
| 24 | D: Ja, oder dazu fällt mir noch ein, wir haben ja auch das Interview bei Ihnen im Seminar durchgeführt. Das hat mir auch für die Praxis geholfen. Ich musste kürzlich Leitfadeninterviews mit den Schülern durchführen. |
| 25 | W: Echt? |
| 26 | D: Fach Sport, aber für mein Projekt. Und da wusste ich, wie ich das machen muss, das ist mir dann leicht gefallen. Also, ich habe mir vorher Fragen überlegt, die strukturiert, sie relativ offen gelassen. Das war kein neues Feld mehr für mich. Da wusste ich, wie ich das machen muss. |
| 27 | W: Das finde ich jetzt wirklich mal interessant, das Interview habe ich dazu genommen, weil ich es persönlich wichtig finde, auch solch introperspektivischen Verfahren dabei zu haben, also auch die Perspektive von dem anderen zu sehen. Da kam aber jetzt auch z.B. die Rückmeldung von der K., das braucht sie nicht, das kann sie nicht anwenden und deshalb finde ich interessant, dass Sie sagen, nee, davon habe ich schon profitiert. |
| 28 | D: Ich dachte aber, dass sie in unserem Interview gesagt hätte, dass sie auch mal einen Schüler interviewt hat, aber vielleicht hat sie es mir auch so mal erzählt. Ja, oder ich habe da auch die Methode lautes Denken verwendet und diese Befragung, die hat mir schon viel gebracht. Es waren sehr aussagekräftige Interviews. Also ich habe da viel Informationen bekommen. |
| 29 | W: Toll! |
| 30 | D: Man verfällt immer wieder in diese geschossenen Fragen, aber die, die ich mir aufgeschrieben hatte, die waren dann gut, also, da hatten die Schüler einfach ganz viel erzählen können. Und ich hatte ganz schüchterne Schüler und eher offener, also. Ja, also, das war z.B. eines von den Dingen, die mir geholfen haben, gerade für meine Praxis. |
| 31 | W: O.K. |
| 32 | D: Ich überlege gerade, was noch. Ja, also im Prinzip alles, was wir im Seminar gemacht haben. Also, mir hat diese Praxis sehr viel geholfen. Aber das war im Studium immer so, dass mir Praktika viel geholfen haben für die Schule jetzt. |
| 33 | W: Jetzt, Sie hatten damals geschrieben, dass Sie in ihrem Lernerprofil einen Prozess durchgemacht haben. Zuerst hatten Sie sich gefragt, was bringt mir das, ein Lernerprofil zu schreiben, das nur drei Kinder abbilden kann. Aber später haben Sie dann gemeint, dass Ihnen das was gebracht hat. Wie hat Sie das unterstützt, dass Sie sich nur um drei Kinder kümmern mussten und dann, welchen Lernprozess haben Sie dadurch wahrgenommen? |
| 34 | D: Es hat mich insofern unterstützt, dass man sich mal Zeit nehmen konnte für die Dinge und mal alles gründlich erproben konnte, was wir aus dem Seminar für die Praxis mitbekommen hatten und das auch reflektieren zu können. Wenn man sich nur mit einem beschäftigt, dann kann man das auch intensiver machen und lernt dann auch wirklich mehr. Also, es hat mir wirklich viel gebracht, mich auf die drei zu konzentrieren. Ich hätte einfach den Überblick verloren, wenn das zehn Schüler oder so gewesen wären. Es war wichtig einfach erst einmal gründlich und intensiv diese drei Schüler zu beobachten und dann das ganze weniger intensiv mit einer ganzen Klasse zu machen. Für mich hat sich da ein neues Bewusstsein eingestellt, z.B. die Fairness, die wir eben schon mal angesprochen hatten. Also, ich hatte ja da im Lernerprofil einen Schüler, der im Deutschen schon Sprachschwierigkeiten hatte, der dann aber im Englischen gute Leistungen zeigt. Und wenn ich den nicht zu gründlich angeschaut hätte, hätte ich das nicht rausgekriegt. Oder hätte ihn dann vielleicht irgendwie gleich abgestempelt oder in eine Schublade einsortiert. Ja, dieses Bewusstsein für Fairness ist dadurch bei mir hängen geblieben. Auch jetzt für meine jetzigen Beurteilungen. |
| 35 | W: Das war wirklich auch beeindruckend in Ihrer Arbeit. |
| 36 | D: Ja, ich habe jetzt wieder so einen Schüler, den kannte ich auch schon aus der Hospitationsphase und der hat dann eine schlechtere Note als die anderen bekommen. Und ich habe dann gesagt, ich mache das anders, wenn ich den selbst habe. Ich fördere den und so. Und der hat am Anfang auch toll mitgemacht und der war einfach so motiviert und hat so frei drauflos gesprochen. Und der wurde dann schon ein bisschen von den anderen belächelt, weil er was falsch gesagt hat. Aber irgendwie ging es unter andrem wirklich darum, wie er diese kommunikativen Kompetenzen besitzt. Und dann hat der zum Teil besser Leistungen erbracht als jemand anderes, der alles ganz korrekt machen wollte, sich aber dann nicht so getraut hat oder so. Letztendlich konnte ich ihm dann aber doch keine bessere Note geben, weil er viel stört. Das spielt eben auch irgendwie eine Rolle. Da werde ich ihm irgendwie nicht ganz gerecht, aber es zählt eben nicht nur die Leistung, |

| | |
|---------|--|
| | die er bringt, wenn mal getestet wird. Also, ich muss wirklich gucken, dass ich da alles bewerte. Ja, jetzt war es letztendlich auch keine bessere Note. |
| 37 | W: Aber das ist doch interessant, dass Sie das immerhin sehen. |
| 38 | D: Ja, doch. Das habe ich ihm auch genau so rückgemeldet. Das war mir irgendwie noch ganz wichtig. Dass er dann noch eine Motivation für das nächste Halbjahr hat und nicht denkt, dass dieser Stempel so auf ihm drauf ist und dass der dann nicht mehr weg geht. Ja, habe ich gerade letzte Woche, als es Zeugnisse gab, war es mir wichtig, ihm das noch mal zu sagen. Mal gucken, was daraus wird. |
| 39 | W: Das Lernerprofil damals war ja ausgesprochen aufwendig. Wie ging es Ihnen damit, dieses Lernerprofil zu schreiben? |
| 40 | D: Gut, weil wir die Befund-Analyse-Methode ja immer wieder geübt hatten. Und ich habe ganz viele Befunde gesammelt oder viel beobachtet und erst dann eben eine Analyse geschrieben oder interpretiert und dadurch war es gar nicht mehr so schwierig, es zu schreiben. Das Gute daran war, dass man eben ganz detailliert, differenziert schreiben konnte, und dann, fand ich, hatte das Lernerprofil eben keine Lücken. Es wäre schwieriger gewesen, einen Schüler in fünf Sätzen zu beurteilen. Gerade bei fünf Sätzen bleibt man ja stark an der Oberfläche kleben. Also, durch die vielen Methoden, die wir da verwendet hatten, und die vielen Ergebnisse, die ich hatte, war es für mich nicht schwer das zu schreiben. |
| 41 | W: Und haben Sie durch diesen Schreibprozess für sich irgendwie so einen Lernprozess wahrgenommen oder haben Sie da irgendwas gemerkt ? |
| 42 | D: Ja gelernt habe ich z.B., eine Bewertung auch zu begründen, also nicht einfach nur hinzuschreiben, sondern auch das mit Fakten zu belegen. Ja, mit Fakten oder Eindrücken zu belegen. Das habe ich z.B. dabei gelernt. Und mir sind dann beim Schreiben auch selbst viele Dinge auch noch mal deutlich geworden, vieles hat sich dann einfach noch mal so zusammengefügt. |
| 43 | W: Sie hatten damals in ihrem Lernerprofil von einem runden Bild vom Schüler gesprochen. |
| 44 | D: Ja, das war damals in den Lernerprofilen aber auch einfach, ja das konnte ich einfach gut begründen. Damit habe ich jetzt auch ein Problem, dass ich 'ne Note gebe und nicht für jeden Schüler einzeln genau begründen kann, wie es zu der Note kam. Ich habe jetzt einfach so viele isolierte Eindrücke über die Schüler und wenn ich mir die nicht aufschreibe, dann bleiben die auch einfach nicht so hängen, oder der eine Eindruck bleibt bei mir stärker hängen als der andere. Das ist dann aber auch wieder nicht gerecht. Also, ganz viel von dem, was ich jetzt praktiziere, habe ich in Ihrem Seminar gelernt, auch durch das Schreiben oder das Beobachten und dann Interpretieren, weil es sich dadurch auch gut eingeprägt hat. Mir hat die Erfahrung viel geholfen für meine aktuellen Interviews z.B.. |
| 45 - 48 | [...] |
| 49 | W: Wie konnte Ihnen denn damals dieser Leitfaden dabei helfen ? |
| 50 | D: Der war für mich sehr eindeutig. Der war irgendwie zehn Seiten lang (lacht) – also ziemlich lang. Aber deshalb wusste man auch ganz, ganz genau, was man machen musste. Ich denke, wir haben doch letztendlich unterschiedliche Lernerprofile geschrieben, vielleicht auch vom Aufbau her, aber für mich war das absolut klar, was zu tun war. Sie hatten ja auch zu jedem Aspekt auch ein paar Leitfragen geschrieben, die man sich stellen muss, ja genau und die haben auch einfach enorm geholfen. |
| 51 | W: Die Lernerprofile waren auch alle ganz, ganz unterschiedlich und trotzdem hatte ich Ihnen ja ein sehr festes Raster gegeben. |
| 52 | D: Ja, aber die waren auch so unterschiedlich, weil alle unter unterschiedlichen Voraussetzungen das Lernerprofil geschrieben hatten. Also, meines war eben so aufwendig, weil es meine Zulassungsarbeit war. Manche mussten den Kurs irgendwie abhaken oder standen kurz vor dem Examen. Ich denke, das spielt dabei auch eine Rolle. Aber ich kann jetzt nicht für die anderen sprechen, aber letztendlich war für mich klar, was da zu tun war, und wir hatten das im Seminar ja auch sehr genau besprochen. Wir hatten ja das Einführungsseminar und da waren wir die Punkte durchgegangen. Und im Seminar sind wir dann ja auch immer auf die verschiedenen Stationen im Leitfaden eingegangen und insofern war das auch wirklich klar. Und ich denke, es ist auch noch unterschiedlich geworden, weil Sie uns auch nicht so eingeengt haben. Sie hatten zwar Ihre Vorgaben, aber innerhalb dieser Vorgaben habe ich mir gedacht, ich mach' das so, wie ich das gut vertreten kann, wie das zu mir passt und ich denke, so haben es auch die anderen gemacht. Und deshalb sind sie auch so unterschiedlich geworden, die Profile. |
| 53 | W: Das war auch nicht wertend, ich fand es gab sehr viele, die wirklich sehr schön waren. Im Großen und Ganzen haben sich die meisten oder doch eigentlich alle sehr viel Mühe gegeben. |
| 54 | D: Das musste man aber zwangsläufig. Also wenn man wirklich Ihre Vorgaben bearbeitet, dann hatte das eigentlich ganz gut werden müssen. Also zumindest detailliert werden müssen. |
| 55 | W: Wir hatten damals das mit dem Erwartungshorizont gemacht. Inwiefern können Sie darauf noch zurückgreifen. |
| 56 | D: Also, in den Unterrichtsbesuchen muss man dann auch immer Lernziele ganz konkret beschreiben. Also, ich habe mich damit überhaupt nicht schwer getan. Ich hatte in meinen Unterrichtsbesuchen auch immer nur Sprechen als Thema. Ich weiß jetzt nicht mehr, ob das vom Seminar her kam, aber da ist es mir leicht gefallen, so eine Kompetenz differenziert aufzuschreiben. Was sollen die Schüler können, was möchte ich in der Stunde erreichen? Auf welche Teile der gesprochenen Sprache lege ich Wert, zum Beispiel. Oder Flüssigkeit, zum Beispiel, fällt mir jetzt auf – doch da fällt mir jetzt ein, das ist mir erst durch das Seminar bewusst geworden, dass die Flüssigkeit wichtiger ist als die Korrektheit, also alles korrekt zu sprechen. Was wir auch oft im Seminar hatten, diese kommunikativen Kompetenzen, die eigentlich so wichtig sind. Und die sind mir, und da behaupte ich, das ist durch das Seminar gekommen, auf die [kommunikativen Kompetenzen] lege ich |

| | |
|----|---|
| | auch Wert. Auf die lege ich mindestens so viel Wert und die zählen annähernd so viel wie die Aussprache. Ja, so etwas. Ja, durch das Seminar ist mir schon klar geworden, eine Sprechaufgabe umfasst mehr Kompetenzen als Ausdruck und Aussprache zum Beispiel. |
| 57 | W: Schön. |
| 58 | D: Das fällt mir noch ein, das wollte ich noch sagen: Wir hatten auch mal eine Veranstaltung genau zu dem Thema von Frau (...). Also im Ref, das war dann im Januar. Und das war bestimmt total gut, wie sie es gemacht hat, aber das war überhaupt nichts Neues für mich. Das hatte ich alles bei Ihnen schon mal gehört. Und da ging es dann auch über so eine Beschreibung. Sie hatte dann auch Schülerbeispiele auf Video mitgebracht und dann hatten wir auch einen Beobachtungsbogen dazu und das war für mich einfach ganz klar, wie das jetzt geht |
| 59 | W: Das war jetzt im Ref? |
| 60 | D: Ja, das war eine Extraveranstaltung. Und da hatte Frau (...) erst mal so die Theorien vorgegeben und dann auch dieses Praxisbeispiel, um irgendwie pumpkins zu beschreiben. Also im Prinzip wirklich diese Beschreibung wie diese Monsteraufgabe, die wir hatten. Eigentlich das Gleiche in Grün und mit eben Beobachtungsbögen. Und da ist mir, also da will ich jetzt auch nicht angeben, aber da hatten wir dann einen Bogen und da habe ich mir gedacht, nee, aber das passt jetzt aber gar nicht so gut zu der Aufgabe. Ich würde das jetzt anders machen. Und das habe ich dann jetzt auch rückgemeldet. Ich weiß jetzt nicht mehr genau, um welche Kompetenz es jetzt ging, aber die war jetzt eigentlich gar nicht so klar wie eine andere Kompetenz bei dem Beispiel und so. Aber ich habe auch gesehen, für andere war das einfach noch was ganz Neues. Das war für die erst einmal, oh, so detailliert. Da gab es dann schon so drei Kriterien und die dann noch einmal aufgedröselt und ich hatte das Gefühl, ich kann schon mit dem Bogen umgehen. Ich habe ihn mir durchgelesen und konnte den auch gleich einsetzen und konnte den aber auch gleich kritisieren. Also, der war insgesamt nicht schlecht, meiner Meinung nach, aber ich hätte da ein paar Aspekte verändert, um die da passender zu der Aufgabe zu machen. Wobei ich da auch Frau (...) nicht kritisieren will, vielleicht war das auch ein Bogen, den eine Studentin erstellt hatte. Aber er war eben nicht, also, die Passung war nicht so ganz optimal. |
| 61 | W: Toll, dass Sie jetzt auch noch mal auf den Aspekt der Passung so zu sprechen kommen. |
| 62 | D: Ja, ganz wichtig, auch um fair zu sein, wenn der Bogen nicht passt. |
| 63 | W: Sie hatten ja hauptsächlich Sprachkompetenz beobachtet, aber auch Verhalten. Wie ging es Ihnen denn mit der Beobachtung von Verhalten? |
| 64 | D: Ja, das ist jetzt vielleicht etwas, was man jetzt mehr im Unterricht, im laufenden Unterricht macht, wie verhält sich jemand. Wie motiviert ist jemand und so. Aber da, klar, da hatte ich ja auch ein paar Bögen zu, Beobachtungsaufgaben auch für den anderen Unterricht – aber das ist mir nicht mehr so präsent. |
| 65 | W: Zum Interview haben Sie auch schon einiges gesagt. |
| 66 | D: Was mir da noch so geholfen hat, war einfach so die Aufforderung an den Schüler: Beschreibe mal. Das hatten Sie uns ja immer wieder vorgemacht. Und das ist so nützlich. Also, das ist mir so aufgefallen bei den Interviews kürzlich, dieses. Erzähl doch mal. Da kam es natürlich stark auf den Charakter des Kindes an. Ja, aber gerade so bei Grundschulern. Die sind da dann ja eher schnell oder erzählen viel und das hat schon geholfen, die erzählen zu lassen, und dann kann man auch wieder verschiedene Aspekte aufgreifen, wenn die Schüler dann erst mal erzählen. Manchmal hilft es auch dann zusammen mit einer geschlossenen Frage, man stellt die geschlossene Frage und dann: Erzähl doch mal. |
| 67 | W: Ja, Sie hatten ja damals auch ganz tolle Selbsteinschätzungsbögen gemacht, die dann auch im ganzen Seminar herumgegangen sind. |
| 68 | D: Die sind jetzt sogar am Lehrerseminar in Mannheim. Ja, also eine Freundin von mir hat die dann auch für ein Projekt in Englisch verwendet. Da ging es auch um Sprechkompetenzen und auch den Mut, im Englischunterricht auch was zu sagen. Und da hat sie die Bögen auch eingesetzt und hat auch rückgemeldet, dass sie sehr interessante Ergebnisse hatte. Aber auch eher so eine Überschätzung von Seiten der Schüler. Das hatte ich jetzt ja nicht, würde ich sagen. |
| 69 | W: Was hat Ihnen aber jetzt, wenn wir jetzt gerade noch mal bei den Selbsteinschätzungsbögen bleiben, was hat Ihnen denn das jetzt damals gebracht, so von den Informationen, die Sie bekommen haben? |
| 70 | D: Ja, also, im Bezug auf meine jetzigen Schüler ist es so, dass ich jetzt weiß, wenn sich jetzt ein Schüler zum Beispiel nicht so oft meldet, weil er mir jetzt zum Beispiel die Rückmeldung gegeben hat, er fühlt sich unsicher, er kann das noch nicht so gut oder er traut sich nicht, weil die Mitschüler dann lachen, dann kann ich es einfach besser einschätzen, weshalb sich jemand zum Beispiel nicht meldet. Wobei ich da nicht viele Schüler habe. Die meisten arbeiten motiviert mit und melden sich viel. Kürzlich hatte ich ein Gespräch mit einem Schüler und da sind wir auch noch mal auf den Bogen eingegangen und dann hat er mir rückgemeldet: Ja, ich traue mich unter anderem nicht, weil ich Angst habe, von Ihnen kritisiert zu werden. Das hat er dann zu mir gesagt und das hat mich total überrascht. Aber ja, das war einfach wichtig, das mal zu erfahren. Das ging auch ein bisschen über diesen Selbsteinschätzungsbogen. Ja, das hat er dann auch gesagt: Ja, das hatte ich schon einmal rückgemeldet, dass ich mich da nicht traue. Und dann hat er mir auch noch die Info gegeben, dass es auch an mir liegt, das war also krass. Also, da kriegt man einfach auch die Ursachen für Verhalten heraus, durch diese Selbsteinschätzungsbögen. Aber auch in die andere Richtung, wie z.B.: Ich spreche so sicher wie meine Lehrerin. Dann merkt man einfach, kein Wunder, dass der jetzt von mir eine Einsplus verlangt, so ungefähr. Oder eine Mutter hatte mich dann auch mal angesprochen: Ja, Sie haben dann ja auch mitgekriegt – also das war wieder ein anderer Schüler – der traut sich nicht, das hat er Ihnen doch rückgemeldet in dem Bogen, Sie wollten ja mal genau wissen, wie die Schüler sich einschätzen und so. Ja, ich kann's dann einfach besser einordnen und für meinen Unterricht gibt es mir einfach Aufschluss darüber, wie ich mit dem Schüler umzugehen habe. Wenn er sich nicht traut, dann muss ich irgendwie anders an den oder |

| | |
|--------|---|
| | diejenige irgendwie ran. Also, dann gebe ich auch mal – lass' ich die Schüler einfach mal in Dreiergruppen arbeiten und lass' die nicht so vorne auf der Bühne präsentieren. Dann stelle ich mich einfach mal dazu und beobachte. Es hat ja auch ganz oft mit der Klasse zu tun, dass Schüler nicht vor allen sprechen wollen, und das konnte ich einfach durch die Selbsteinschätzung der Schüler bemerken. |
| 71 | W: Können Sie sich noch an die Literatur erinnern? Wie ging es Ihnen denn mit der Literatur, die ich Ihnen damals zur Verfügung gestellt hatte? |
| 72 | D: Ich vermische das jetzt bestimmt mit meiner Zula-Literatur, aber was mir jetzt für die Praxis besonders hängen geblieben war, war einmal das Stufenmodell nach Frau Diehr und die Aufgabenkonzeption nach Hochstetter. Also, es bleibt doch letztendlich die praxisorientierte Literatur hängen. |
| 73 | W: Und inwiefern hat die Ihnen geholfen? |
| 74 | D: Ja, um erst mal zu erfahren oder vertiefend zu erfahren – weil wir das ja auch im Seminar besprochen hatten – was gehört zum Sprechen dazu, wie baue ich Sprechen in der Schule auf. So gerade nach Kompetenzen orientiert. Erst mal fange ich mit 'nem Mini-Dialog an, also ein sehr gebundener Mini-Dialog, und je nach Kompetenzstufe kann ich dann ganz offene Gespräche führen lassen. Das hat mir z.B. geholfen, gerade für meinen Unterricht. Also, dieses Modell nach Diehr vom gebundenen zum freien Sprechen. Ja, oder die Aufgabe nach Hochstetter, das war ja die Monsteraufgabe, die allen so gut gefallen hat. Dann Penny McKay, die beschreibt ja ganz genau, wie ich diese Kriterien erst mal auf den Englischunterricht und dann auch auf das Sprechen anwende, das war auch hilfreich, auch jetzt im Nachhinein. Ja, dann wichtig war auch Bohl, alternative Bewertung im offenen Unterricht, der sich auch distanziert von dem lehrerzentrierten Testen. Was da vielleicht noch hilft – aber da kann man ein ganz neues Seminar machen, also die Selbstbeurteilung der Schüler. Also, Sie hatten das ja auch behandelt, aber das würd' mir jetzt noch helfen oder später dann, wenn das Ref mal vorbei ist, dass ich weiß, wie Schüler sich beurteilen können. Also wie ich meine Beobachtungsbögen so unterbreche auf Schülerniveau. Wie viel Schüler da selbst auch an Aussprache und so bewerten können. Also, das ist natürlich eine riesige Aufgabe, das ist ja für uns schon eine riesige Aufgabe mit so einem Kriterienraster zu arbeiten. Aber das ist natürlich ein Ideal, dass irgendwann mal die Schüler sich selbst, aber dann auch andere Schüler beurteilen können. Das wäre, glaube ich, gut, wenn man da noch mal was an die Hand bekäme. |
| 75 -81 | [...] |
| 81 | W: Zur Nachhaltigkeit würde ich auch noch mal gerne Richtung Schule gehen, also, welches Wissen und welche Erfahrungen Sie da wieder nutzen konnten. |
| 82 | D: Also, das meiste habe ich schon gesagt, aber am nachhaltigsten war wirklich dieses Bewusstsein, dieses Gerechtigkeitsempfinden den einzelnen Schülern gegenüber, diese Förderdiagnostik. Für mich ist Bewerten nicht mehr mit der Bewertung oder mit der Beurteilung selbst abgeschlossen, sondern mit der Förderung. Also, wieso mache ich das ganze überhaupt. Also, es ist ganz wichtig, den Schülern, auch wenn ich es jetzt nicht genauso gemacht habe, den Schülern Rückmeldung zu geben und das für die Schüler fruchtbar zu machen. Das ist ja nicht für mich die Bewertung – oder ja auch die Noten. Also, im Mittelpunkt sollte der Schüler stehen, ja auch sein Lernen einfach. Also, dafür mache ich das Testen und das hat sich wirklich bei mir so eingebrannt. Und deshalb habe ich zum Teil jetzt ein schlechtes Gewissen, weil ich das nicht ausführen kann oder nicht in dem Umfang, wie ich es gerne würde. Aber ich denke, das Seminar ist jetzt sehr nachhaltig, weil das Muster wird jetzt auch nicht so schnell aus mir raus gehen und, wie gesagt, ich werde einfach irgendwann mehr Zeit haben zu testen. Und dann stehen auch ganz andere Sachen im Mittelpunkt. Da steht dann nicht meine nächste Prüfung an, die ist dann nämlich abgehakt und dann kann ich mich ganz auf die Schüler konzentrieren. Und ich glaube, dann fühle ich mich auch besser in meiner ganzen Bewertung. |
| 83 -86 | [...] |
| 87 | W: Letzte Frage, jetzt wollte ich Sie noch mal kurz fragen, was verstehen Sie unter diagnostischer Kompetenz? Da erwarte ich jetzt keine Definition, sondern einfach nur, was Sie damit verbinden. |
| 88 | D: Ganz pauschal: einen Schüler gerecht zu bewerten, indem man die Kompetenzen eines Schüler ganz differenziert einzuschätzen weiß. Und diese Einschätzung auch fruchtbar machen kann für die Förderung, also für die Kompetenzförderung des Schülers. Also, anfangen von Testaufgabenerstellung, oder davor noch Unterricht. |
| 89 | W: Wie hat Ihnen das Lernerprofil-Seminar geholfen, diagnostische Kompetenzen auszubilden? Also, nur in zwei, drei Sätzen. |
| 90 | D: Vor allem durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Aber auch durch die Reflexion von Praxis. Also, die Reflexion war ganz wichtig für mich jetzt persönlich, so eine Wahrnehmung über Förderdiagnostik zu bekommen. Die Reflexion hat einfach geholfen, über den Schüler nachzudenken über seine Kompetenzen nachzudenken oder über sich selbst auch nachzudenken. Also, seine eigene Bewertung auch mal in Frage zu stellen. |
| 91 | W: Schön. Ich danke für das Gespräch. |

Präsentationen (Auszüge)

1 Annika (A.Prä)

| Datum: 24.01.2008 | | Ort: Heidelberg, Seminarveranstaltung |
|-------------------|--|---------------------------------------|
| 1 | (Begrüßung durch Seminarleiterin) | |
| 2 | <p>M: Also, dann fangen wir mal gleich an. Wir begrüßen euch ganz herzlich, die Annika und ich. Ja, ich beginn mal mit der Übersicht ganz kurz, und zwar wollen wir euch zunächst mal ein bisschen Hintergrundinformation geben. Also über die Schule, die Klasse, den Rahmen, wo wir unsere Forschungen gesammelt oder gemacht haben. Dann ganz kurz und knapp unsere Profilkinder Dennis und Rebecca vorstellen. Anschließend haben wir einen kurzen Teil über das Testen, unsere Diagnosemethode, die wir ausgewählt haben. Dann wollen wir die Testaufgabe vorstellen. Zur Lehrerin, die Fachlehrerin für Englisch war, ganz kurz: Sie unterrichtet die Schulklassse erst seit diesem Schuljahr 2007/2008. Wir haben ein recht freundliches Verhältnis beobachtet zwischen der Lehrerin und der Klasse und generell lässt sich sagen, dass die Kinder eigentlich sehr große Motivation zeigen bezüglich des Faches Englisch und das ist, denk' ich, gerade an der Hauptschule nicht unbedingt selbstverständlich. Wir haben nämlich auch noch eine siebte Klasse und da ist es das absolute Gegenteil. Ja, genau, und es gibt noch eine kleine Interpretation meinerseits: Die Vorgängerin der jetzigen Lehrerin hat sehr, sehr, gute Vorarbeit geleistet. Mir ist aufgefallen in den Interviews, die ich mit den Kindern geführt haben, dass sehr viel von der fünften Klasse erzählt wurde und von dieser Lehrerin der fünften Klasse. Von den tollen Spielen und Wettstreits und was weiß ich, was die gemacht haben, und das wurde ein paar Mal sehr positiv hervorgehoben. Ich denk' mal, die Anfangsarbeit war sehr, sehr gut. Jetzt geht's weiter, unsere Kinder haben erst in der fünften Klasse begonnen mit dem Englischunterricht, also, es gab kein Grundschulenglisch dort. Von daher, die sind auf 'nem relativ niedrigen Niveau. Wenn wir jetzt gleich dann auf die Testaufgabe eingehen wollen, dürft ihr euch nicht wundern, sechste Klasse (kopfschüttelnd). Ja es ist das zweite Lernjahr Englisch, okay, das war jetzt hier so ganz kurz der Rahmen. Dann kurz und knapp zu den Kindern: Wir haben uns zwei Kinder ausgesucht, den Dennis, der uns von Anfang an aufgefallen ist und zwar, weil er wirklich sehr präsent ist und mündlich permanent mit dabei ist, sehr viel erzählt und im Unterricht spricht und auch neben dem Unterricht. Also, ein sehr lebhaftes Kind. Zum anderen haben wir uns ein Mädchen ausgesucht, Rebecca, Debbie, die haben nämlich englische Namen die Kinder, von daher, wenn wir ab und zu von der Debbie erzählen statt von Rebecca, dann dürft ihr euch nicht wundern. Das sind dieselben. R. ist recht zurückhaltend. Sie ist relativ still, aber trotzdem ist sie uns aufgefallen, weil sie sehr interessiert und sehr motiviert ist, und das war es jetzt eigentlich schon mit der knappen Vorstellung, weil wir jetzt was probieren wollten. Wir wollten euch nicht zu viel Informationen über die Kinder geben, ich bin letztes Mal selber in diese Falle getappt. Die Gruppe vom letzten Mal, die mit dem Mädchen, dessen Oma native speaker war, und ich bin da irgendwie richtiggehend reingetappt, dass ich dann gedacht hab', okay, die kriegt englische Geschichten abends vorgelesen, die muss fit sein, und dann kam ja im Prinzip dieses Beispiel von euch und das war ja irgendwie 'ne ganz andere Sache. Ich hatte sie im Prinzip schon so abgestempelt und das wollen wir jetzt mal vermeiden und bieten euch dann erst am Ende, also, nachdem ihr jetzt unsere Sequenz oder überhaupt das Testen gehört habt, die Sequenz und nach der Diskussion noch mehr Info. Ja, mal so ausprobieren, ob das klappt. Gut, die A. macht jetzt weiter.</p> | |
| 3 | <p>A: Ja, das Ziel war ja, dass ihr ein möglichst objektives Bild, ein unvoreingenommenes Bild von den Kindern bekommt. Und als wir den Test vorbereitet haben, sind wir nach diesen klassischen sieben Schritten – oder auch bei der Durchführung sind wir nach diesen klassischen sieben Schritten, die wir ja zuvor im Seminar behandelt hatten – durchgegangen. Dass wir erst mal eine Aufgabe ausgewählt haben und uns dann Kriterien überlegt haben, was wir beobachten, den Erwartungshorizont haben wir formuliert, die Kinder auch vorbereitet, dass sie wissen, was auf sie zukommt. Ja, dann gibt's halt noch die letzten drei Schritte, dass man Hilfen gibt, Beobachtungen notiert und dass man den Kindern auch 'ne Rückmeldung gibt. Unser Test hat sich aus verschiedenen Aufgaben zusammengesetzt. Wir hatten dabei im Hinterkopf das Progressionsmodell von Diehr, das wir ja hier auch besprochen hatten und das auch im Reader in ihrem Text „Reden und reden lassen“ beschrieben ist. Wo man von dieser ganzen Bandbreite ausgeht, von gebundenem Sprechen bis zu freiem Sprechen, und dazwischen liegt zum Beispiel der Minidialog, das Präsentieren, das Erzählen, das Beschreiben. Also, das ist so eine Steigerung an Anforderungen an die mündliche Sprachkompetenz. Und wir wollten halt 'ne Mischung haben und hatten halt am Anfang den Kindern die Aufgabe gegeben, sich kurz vorzustellen, als Zweites ein Bild zu beschreiben, eine Geschichte nachzuerzählen und einen zuvor geübten Dialog zu sprechen. Wobei wir heute auf das Bild eingehen, was wir den Kindern gezeigt haben und was sie dann beschrieben haben. Also, diesen Teil, den zweiten Teil unseres Tests, möchten wir euch heute präsentieren. Bei der Auswahl der Aufgabe haben wir noch miteinbezogen, dass das Bild bekannt ist. Deswegen haben wir es genommen. Die Kinder haben es aber vorher nicht geübt, das zu beschreiben, sondern es wurde einfach mal als Einstieg in das Thema Klassenraum genutzt, wo der Wortschatz der Kinder aktiviert wurde. Dann haben wir den Beobachtungsbogen erstellt. Also, wir haben folgende Punkte ausgewählt für die Beobachtung: einmal das Vokabular, die Syntax und die Flüssigkeit. Dann haben wir darauf geachtet, dass die Kinder als Unterstützung Hilfe haben: Dass sie sich am Bild orientieren können und, ja, das Bild stellt ja eine Schulklassse dar, wo es drunter und drüber geht, das ist eigentlich so ganz lustig und die Schüler fanden das auch. Es sollte also auch was sein, was die Schüler thematisch interessiert, was mit ihrem Leben zu tun hat und worüber sie auch gerne sprechen. Wir hatten noch überlegt, falls sie jetzt keine Verben dazu wissen, dass wir ihnen Verben noch als Hilfe dazu anbieten, indem wir die auf so kleine Papierabschnitte schreiben. Wir sind uns auch dessen bewusst gewesen, dass der Sprechpartner wichtig ist.</p> | |

| | |
|---|--|
| | Dadurch, dass man die Kinder fragt, beschreibe mal das Bild, was kannst du auf dem Bild sehen, dadurch interagiert man ja in dem Test. Und das ist ja auch 'ne Form von Hilfe für das Kind. Deshalb haben wir uns die Fragen und auch die Formulierungen der Fragen auch ganz genau überlegt. |
| 4 | A: Gut, dann wollten wir euch bitten, jetzt die Sequenz anzuhören und dabei den Beobachtungsbogen anzuschauen. Wir hatten noch ein Zitat von Frau Professor Diehr. Und zwar hatten wir doch mal über die verschiedenen Bezugsnormen im Seminar gesprochen, das waren ja die individuelle, die soziale und die kriterienorientierte, ja, und da haben wir mal ausgeschrieben, aus dem Reader, dass die Lehrkräfte gleichzeitig dem Lernfortschritt des einzelnen Kindes gerecht werden und in einem Zielkonflikt zwischen Standardisierung und Individualisierung agieren. Bei dieser Aussage hatten wir auch wieder das Progressionsmodell vor Augen, dass es halt verschieden schwierige Anforderungen gibt. Wir hatten die Kinder längere Zeit beobachtet und uns jetzt in unserem Erwartungshorizont überlegt, was können wir testen, wie stark können wir die herausfordern? Wir sind dann halt so vorgegangen, dass wir erst mal gefragt haben, was sie auf der Folie sehen, dann dass wir auch fragen, was die Schüler tun, was der Lehrer macht und ob der jetzt glücklich ist und was passiert. Und die letzten drei Fragen sind für die Kinder schon eine etwas stärkere Herausforderung und es ist jetzt halt mal interessant zu überlegen, ob diese Aufgabe für beide Schüler passt oder ob man vielleicht einen Schüler damit überfordert hat und ob man verschiedenen Kindern aufgrund ihrer Fähigkeit verschiedene Tests gibt. Das könnt ihr so'n bisschen im Hinterkopf behalten und dann wollen wir jetzt mal die Sequenz vorspielen. Zuerst hört ihr die Rebecca. |

2 Ronja (R.Prä)

| Datum: 31.01.2008 | | Ort: Heidelberg |
|-------------------|---|-----------------|
| 1 | M: Also, ich bin die Meike, das ist Ronja und Sandra. Ich fang' mal an mit 'nem kleinen Überblick über die Präsentation: Wir geben euch jetzt kurz allgemeine Informationen zur Schule und zur Klasse. Dann wird unser Text, der Beurteilungsbogen, besprochen, also, was wir uns dabei gedacht haben und warum. Ihr bekommt den Bogen dann auch selbst und dürft kräftig mit bewerten und dann eben dazu das Video anschauen und anschließend in die Diskussion einsteigen, wo's auch noch mehr Infos über unsere beiden Schüler gibt. So allgemeine Informationen sind bei uns relativ wichtig, denn es gab ein paar Probleme, wie unten auf der Folie schon steht. Wir waren an der H.-Schule, die ist ja gleich hier um die Ecke. Sechste Klasse, Hauptschule. Es waren achtzehn Schüler und Schülerinnen. Ich glaub', alle haben jetzt zwei Jahre Englischunterricht – also fast alle, manche mehr. Es waren einige mit Migrationshintergrund in der Klasse, ein bunt gemischter Haufen, sozusagen. Also, das war sehr interessant. Die Probleme, die es bei uns gab, waren folgende: Wir hatten leider Probleme mit der Lehrerin, also sie war uns gegenüber relativ unkooperativ, leider. Wir waren im Endeffekt fünf Mal an der Schule, dreimal beobachten, einmal testen und dann das Interview noch am Schluss. Es hat sich aber als sehr schwer herausgestellt, den Test und den Beobachtungsbogen zu erstellen, weil wir eben nie Informationen von der Lehrerin bekommen haben: Was macht sie grad' im Unterricht, was ist geplant, was können die Kinder, was können sie nicht. Was natürlich echt für die Passung völlig unmöglich war. Also, wir haben' im Endeffekt 'n sehr allgemeinen Bogen erstellen müssen, weil's sonst gar nicht gegangen wär'. Daher haben wir erst Ende November, Anfang Dezember anfangen können im Endeffekt, was den Zeitdruck enorm gesteigert hat. Wir haben es aber durchgezogen und sind jetzt einigermaßen zufrieden im Nachhinein. Dann im Unterricht war das Problem, dass wir das Gefühl hatten, der Unterricht war nicht so gut. Es war natürlich eine schwierige Klasse, müssen wir zugeben, aber von den fünfmal, die wir jetzt dort waren, hatten wir wirklich den Eindruck, die Lehrerin hat die Kinder stigmatisiert: Ihr könnt nichts. Ihr kriegt nichts hin, also lasst es gleich lieber am besten. Der Unterricht war genauso gestaltet. Es wurde im Endeffekt nur vorgelesen, übersetzt, Dialoge auswendig gelernt und mehr nicht. [...] Die Klasse war nicht einfach, es war 'ne Herausforderung. Aber so schlecht, wie sie von der Lehrerin bewertet werden, waren sie nich' nach unserer Meinung. Also die konnten schon einiges und das haben wir dann auch versucht, im Bogen und im Test umzusetzen, wir haben uns im Endeffekt zwei Schüler ausgewählt, den D. und den A., und haben dann für die 'nen sehr allgemeinen Beobachtungsbogen erstellt. Also, viel zu Sozialverhalten oder eben auch ein bisschen Sprachkompetenz, das, was halt so beobachtbar war – was aber nicht viel war. Und wenn keine Beobachtung möglich war, dann haben wir auch versucht, über Protokolle das zu erfassen und haben's im Endeffekt auch geschafft und versucht einen Test zu erstellen, der das dann möglich macht, das dann zu bewerten. | |
| 2 | R: Das Schöne is', wenn man so negativ eingestellt is', kann man nur positiv überrascht werden. Ganz kurz zu unserem Test: Wir haben drei Vorüberlegungen gehabt: Einmal, freies Sprechen – können die das? Keine Ahnung. Aber wir sollten es vom Seminar her testen. Deswegen haben wir versucht 'ne Aufgabe zu finden, von der wir dachten, okay, da kann man noch verschiedene Abstufungen machen. Man kann zur Not mehr Hilfestellungen 'reingeben, spontan oder auch 'rausnehmen, je nachdem, denn von der Lehrerin haben wir einfach nicht mitbekommen, ob die das können oder nich'. Disziplinprobleme in der Klasse, wie gesagt, die Lehrerin hat uns jedes Mal vorher gesagt: Um Himmels Willen, Sie werden schon sehen, was Sie davon haben, dass Sie sich unbedingt 'ne Hauptschulklasse aussuchen wollten und so weiter. Das heißt, da hatten wir auch keine Ahnung: Hör'n die auf uns, hör'n die nicht auf uns? Werden wir sehen. Wir wollten also einen Test haben, eine Stunde gestalten, wo wir das einigermaßen steuern können und die Schüler vielleicht auch in kleine Gruppen unterteilen können, dass wir die mehr unter Kontrolle haben, falls sie wirklich so schwierig sind. Und das Vokabular, denn wir waren jetzt diese zwei Stunden da und wir konnten natürlich immer hervorragend sehen, welche Dialoge sie auswendig gelernt haben, ob sie aber das Vokabular wirklich drauf hatten, wussten wir eigentlich auch nicht und haben uns deswegen dann darauf eingeschränkt, die Vokabeln aus der Lektion zu nehmen, die sie gerade im Unterricht behandelt haben. Weil wir dachten, da ist die Chance noch am größten, dass sie das zumindest im Ohr ha- | |

| | |
|---|--|
| | ben, wenn sie's nicht gelernt haben, weil die Lehrerin halt meinte: Ja, sie können nach dem Vokabelverzeichnis hinten gehen, die sollten sie eigentlich lernen, aber die Hausaufgaben macht sowieso keiner. Das heißt, wir wussten nicht, können sie's oder nicht'? Keine Ahnung, mal schauen. |
| 3 | R: Kurz zum Ablauf der Teststunde: Also wir haben uns für die Aktivität Feeling Bag entschieden, waren 'n bisschen unsicher, ob die 's zu kindergartnmäßig finden, sechste Klasse: Mal schauen. Deshalb haben wir ein Wettkampfspiel daraus gemacht, also in Gruppen geteilt und dann, wer die meisten Gegenstände errät, kriegt die meisten Punkte auf dem Plan. Dann seh'n sie es auch und wir haben gedacht, dadurch fällt vielleicht nicht auf, dass man das auch schon im Kindergarten machen könnte, wenn man wollte, was Sechstklässler vielleicht nicht' unbedingt wissen sollten. Wir haben das einmal vorne gemodelt, Meike und ich, und Sandra hat gefilmt. M. hat dann halt im Bag herumgewühlt und hat gesagt: Ah, I feel something that is... und gleichzeitig haben wir das auf Papier geschrieben und an der Tafel umgedreht. Damit die 'n paar Vokabeln und Satzstrukturen haben, also: It is, there are, you can....with it, so was alles. Dann haben wir das geübt in zwei Gruppen. Wir haben dann gesagt, so hier, Hälfte der Klasse zeigt euch was, und ihr beschreibt es den anderen, weil die haben's nicht gesehen. Das heißt, dann haben die das halt so'n bisschen reden können und wir konnten schon mal sehen, was können die denn wirklich, wie viel müssen wir da jetzt noch reinbringen. Und dann haben wir die Regeln erklärt. Wo wir sie auch ein bisschen mit integriert haben. Das werdet ihr dann noch ganz kurz sehen, das zwei da auch 'n bisschen was gesagt haben, und dann haben wir halt gespielt. Wir haben die Klasse in zwei Gruppen geteilt, weil extrem viele Kinder dabei waren, die nicht gefilmt werden durften. Das heißt wir haben einfach gesagt, gut, wir machen zwei Gruppen, die eine wird gefilmt, die andere nicht. Fanden die Kinder in Ordnung. Wir haben gedacht: Oh Gott, hoffentlich finden die das nicht total blöd und machen einfach gar nicht mehr mit. Aber es war in Ordnung für die. Da werdet ihr gleich Schnitte daraus sehen. |

3 Daniela (D.Prä)

| Datum: 13.12.2007 | | Ort: Heidelberg |
|-------------------|---|-----------------|
| 1 | D: Wir haben fünf Stunden selbst gehalten. Wir haben angefangen mit diesem My Monster. Das ist eigentlich so'n bisschen abgekupfert von dem Fantasy Animal, nur dass wir das auf'n Monster umgemünzt haben und haben die gleichen Sachen damit eingeübt: Die Anzahl der Körperteile, der Augen und Farben. Auf so 'ne Präsentation hin. Das war in der ersten Stunde. Da haben sie sich das Vokabular dazu aufgeschrieben und unten dann schon mal die Sätze. Man muss dazu sagen, die Klasse redet nicht sehr viel bei ihrer eigenen Lehrerin. Sie ist auch keine ausgebildete Englischlehrerin, wie man 's oft hat, und die sind mehr so am Lesen. Man merkt, freies Sprechen oder ansatzweise freies Sprechen fällt denen ungemein schwer. Sie verstehen eigentlich sehr viel, man kann auch mal auf Englisch einiges fragen, aber beim Sprechen haben wir jetzt immer diese Sätze fest eingeübt. Sie brauchen 'ne ziemlich klare Vorgabe, um das wiedergeben zu können. Dann haben sie immer noch zum Teil Schwierigkeiten. | |
| 2 | W: Welche Klassenstufe ist das? | |
| 3 | J: 'Ne vierte. | |
| 4 | D: Die hatten ab der ersten Klasse Englisch, also wie gesagt, die sind wirklich fit, wenn es um Lesen geht. | |
| 5 | J: Und Vorlesen, aber so verstehen und sprechen, da reduziert sich das Ganze so auf ein Wort. Damit haben sie wirklich Schwierigkeiten, was wir auch berücksichtigen müssen. In unserem Arbeitsplan ist es dann doch so, dass wir das Schreiben integriert haben, das wollten wir ursprünglich nicht, aber die Schüler sind einfach 'n bisschen darauf getrimmt, dass sie viel schreiben. | |
| 6 | D: Wir üben in den Stunden dann auch ziemlich intensiv diese Sätze ein. Wir hatten erst selber so 'n großes Monsterplakat. Dann wiederholten wir ganz oft immer die Fragen, die einfachen, so dass ganz viele Schüler diese Sätze mal einbringen können. Dann haben sie dazu die Vokabeln aufgeschrieben, dass sich das möglichst festigt. Sie hatten die Vokabeln auch, damit sie die Hausaufgabe, eigene Monster [beschreiben], einüben können. Es war klar, das nächste Mal gibt es dann 'ne Präsentation. Hat denen riesig Spaß gemacht. | |
| 7 | J: Ja, das hat gut geklappt. Aber dann hat man auch wieder gehört, dass die meisten nur diese feste Struktur nutzen: That is my monster, my monster has... Statt das Ganze 'n bisschen zu variieren, zum Beispiel mit: Has big feet, they are blue oder so was. | |
| 8 | D: Und auch keine Verknüpfung bei den meisten so: And it has, gemacht wurde. Es ist dann immer wieder (Erläuterung eines Beobachtungsbogens zu einer Stunde, die von der Lehrerin gehalten wurde)... | |
| 9 | D: ...wie man sieht, 'n bisschen einfacher gehalten: Nicht in Kompetenzstufen formuliert. Das schien uns zu umständlich, wir haben nur drei Stufen genommen, dass es 'n bisschen schneller geht: Wie sind sie dabei? Also, wie ist die Konzentration ohne sich jetzt unbedingt viel zu melden, oder sind sie nur am Rumwurschteln oder was Malen. Und Arbeitsbeginn war, um zu schauen, in dem Moment, wo ihr Arbeitsblatt wieder ausgegeben war, wie lang brauchen sie noch, um dann mal richtig loszulegen. Selbständigkeit, ob sie das dann die Aufgabe selbst in Angriff nehmen oder erst mal 'ne Diskussion führen oder nachfragen bei den Sitzpartnern. Motivation: Hier haben wir auch noch mal so geschaut, wie oft melden sie sich, oder sieht man, dass sie innerlich dabei sind. (Verhaltensbeobachtung) | |
| 10 | W: Hier würd' ich gern noch was ergänzen: Versuchen Sie nicht, den kompletten Unterricht zu beobachten, sondern konzentrieren Sie sich auf Phasen, das macht das viel einfacher. Wenn Sie einfach sehen: Einstiegsphase, preparation, dann können Sie schauen, eignet sich das, denn nur wenn die preparation z.B. eine Frontalphase ist, dann können Sie sich hier | |

| | |
|----|--|
| | so etwas wie Beteiligung am Unterrichtsgespräch vornehmen, weil in 'ner Stillarbeitsphase gibt's das einfach nicht. Deshalb ist es sinnvoll, sich wirklich das Ganze in Phasen vorzustellen und sich dann immer nur auf diese einzelnen Phasen zu konzentrieren. Wenn Sie da hingehen und sich Beteiligung am Unterricht vornehmen, stellen Sie sonst vielleicht fest, dass Sie zum Beispiel am Anfang ganz viel haben und am Ende überhaupt nichts mehr, und dann wissen Sie überhaupt nicht, was sie mit ihren Ergebnissen anfangen sollen. Deshalb das Ganze in Phasen betrachten. Das ist der eine Schritt, wie man sich 's einfacher machen kann. Der zweite Schritt ist, wenn man einfach im Vorfeld schon mal weiß, was denn überhaupt kommt, damit Sie sich vorbereiten können. Das ist das, was Torsten Bohl angesprochen hat mit der Passung. Sonst ist es einfach zu schwierig. Noch Ergänzungen, Fragen? |
| 11 | U: So 'ne generelle Arbeitshaltung fanden wir auch interessant. Wir haben das auch aufgenommen in unseren Beurteilungsbogen, weil 's ja schon was aussagt über so 'ne generelle Einstellung des Kindes. Also, da kann man ja schon was ableiten draus. |
| 12 | W: Kann, muss aber nicht: Gestern war eine Zula-Studentin bei mir, die war frustriert und hat gesagt, ich kann dieses Lernerprofil nicht schreiben: Ich hab' einen Schüler, der passt nich' auf, der fliegt fünfmal vom Stuhl in der Stunde, der macht nur Blödsinn. Und wenn ich ihn dann mal was frage, kann er alles. Und dann hab' ich gesagt, dass ist doch überhaupt kein Widerspruch, das ist interessant. Aber Sie dürfen nicht vom Verhalten gleichzeitig auf Leistung schließen. Das kann in 'ner Relation stehen, muss es aber nicht und wenn 's das nicht tut, dann ist das doch spannend. Dann können Sie Analysen drüber führen, ob dieses Kind vielleicht total unterfordert ist, in der Schule zum Beispiel. Aber das ist wichtig, dass Sie nicht gleich sagen: Verhalten ist gleich Leistung. Sie müssen die Zusammenhänge hier erst mal nachprüfen, damit vorsichtig umgehen und sich dann überlegen, was das bedeutet. |
| 13 | D: Eine kleine Anmerkung: Wir haben dann schon mal Interpretationen mit drin. Deshalb lassen wir uns da so 'n bisschen Rand und haben uns dann unten notiert, dass der Schüler immer mal aufmerksam wirkte und dann zwischendurch so weggeräumt oder was anderes gemacht hat. 'Ne Möglichkeit hierfür könnte sein, dass er einfach Verständnisprobleme hatte, bei dem, was die Lehrerin erzählt hat. Also, sie redet immer viel, und dann haben sie dazu ihre Arbeitsblattaufgabe. Ist natürlich nur 'ne Interpretation, aber es könnte sein, dass er einfach immer versucht hat, und dann wurd 's ihm zu viel, er ist nich' mitgekommen und hat dann wieder so 'n bisschen abgeschaltet. |
| 14 | J: Die nächste Unterrichtseinheit war: Froggy gets dressed. So 'ne Geschichte über 'nen Frosch, der sich anzieht, rausgeht, feststellt, es ist zu kalt, dann was vergessen hat und wieder reingeht. Das war das neue Vokabular, was wir eingeführt hatten, die Kleidung. Also, wir hatten dann auch so 'ne Froggy-Puppe selbst gebastelt und dann Froggy immer wieder angezogen und ausgezogen. In der ersten Stunde haben wir diese Geschichte an der Tafel eingeführt, der eine hat vorgelesen, der andere hat das so 'n bisschen gespielt und dann haben wir die Geschichte noch mal zusammen mit den Schülern erarbeitet und dann auch Fragen gestellt, das Ganze so fragend erarbeitet und dabei erst mal die Beteiligung beobachtet. Dann sind wir auf sprachliche Aspekte eingegangen: Wie umfangreich waren die Antworten der Schüler? Kam da immer nur ein Wort als Antwort oder Chunks oder sogar schon ganze Sätze? Wie aufmerksam haben die Schüler das Ganze verfolgt? Das war so 'ne Parallelbeobachtung, einfach mal so 'ne Situation darstellen, die man später ja als Lehrer auch hat, dass man was einführt und gleichzeitig auch gucken muss, wie sind die Schüler dabei. |
| 15 | D: Deswegen haben wir es für die Beobachtungsbögen auch einfacher gehalten. Bei den Niveaustufen ist es so explizit formuliert und das kann man auf die Schnelle gar nicht. Das ist so ein grober Überblick. |
| 16 | J: Aber wir bemühen uns schon, dass wir das relativ zeitnah ausfüllen und miteinander besprechen. Wir reflektieren immer gleich, damit wir wirklich verwertbare Ergebnisse erhalten. |
| 17 | W: Wichtig ist auch, dass sie Begriffe noch mal definiert haben. Das müssen Sie nicht auf dem Beobachtungsbogen machen, aber machen Sie 's vielleicht unten drunter, damit es einfach klar ist, was es für Sie heißt. |
| 18 | J: Das waren Beobachtungsbögen zum Hörverstehen und zum Sprechen. Die haben wir auch während des Unterrichts eingesetzt und da ging es darum, dass sich ein Schüler vorne hingestellt hat und dann die ganze Klasse Froggys mimisch spielen sollte, und dann hat der Schüler, der vorne steht, Aufträge gegeben: Put on your shoes, take off your hat und die Klasse hat das dann pantomimisch mitgemacht. Da haben wir einmal beobachtet, wie macht der Schüler das sprachlich, wenn er vorne steht. Dann haben wir noch beobachtet, wie die Schüler das verstehen, indem sie das pantomimisch umsetzen. In dem Zusammenhang hatten wir auch 'ne assessment zum Hörverstehen und Sprechen. Und zwar sind das verschiedene Frösche mit verschiedenen Klamotten und die haben wir den Kindern nach 'm Unterricht im Einzelgespräch beschrieben. Zum Beispiel haben wir Froggy beschrieben und der Schüler sollte dann Froggy zuordnen. |
| 19 | D: Also ein Ratespiel halt, einer liest vor: Froggy hat das und das an, und das Kind durfte dann raten. |
| 20 | J: Und am Ende blieb dann nur noch Froggy übrig. Dann haben wir das Kind gebeten, uns doch auch mal Froggys zu beschreiben. Im Anschluss daran sollte das Kind sich einen Frosch aussuchen, den Namen nicht sagen und uns beschreiben, so dass wir raten, welcher Frosch gemeint ist. Wir haben das alles auf mp3 aufgenommen. Die Task war also Beschreibung von zwei abgebildeten Fröschen in Form eines Ratespiels, die Beobauungskriterien hierbei waren: die Aussprache, die Flüssigkeit und der Satzbau. (Aufgabenstellung) |
| 21 | D: Wir haben entdeckt, dass die gerne das "a" vergessen, also den unbestimmten Artikel. Also, das kommt dann sehr oft vor, dass da Froggy wears hat oder blue hat. Bei Mehrzahlsachen ist es dann wieder anders: two boots oder so. Aber wir haben nich' genau 'rausgefunden, woran das liegt. Also, einer ist umgestiegen auf one also one hat. Ist dann wahrscheinlich auch vom Deutschen übernommen: einen. Das ist dann später zu sehen. Deswegen haben wir immer die Vollständigkeit so 'n bisschen drin. |
| 22 | J: Zu den Bögen selbst kann man noch sagen, dass wir die selbst erstellt haben. Wir hatten da die Vorlagen aus dem Semi- |

| | |
|----|---|
| | nar und das Beispiel von Frau Diehr. Das is' zwar schon bisschen abgeschaut, aber wir haben schon geguckt, dass wir die Bögen wirklich auf die Aufgabe anpassen. Letzte Woche hatten wir auch den Bogen von Kolb durchgenommen. Also da ging 's um die Lernpräferenzen, da hatten wir so eine Analyse ja ziemlich viel geübt. Hatten wir auch im Einzelnen mit den Kindern gemacht. Das war ganz interessant, der Schüler ist davon ausgegangen, was ihm Spaß macht, das sieht man. Schon unten hat er Spielen angegeben, Fernsehen schauen, Computer (Modelllernen – Passung – Selbsteinschätzungsbögen). |
| 23 | D: Auch ganz interessant: Seine ältere Schwester, die ist schon auf dem Gymnasium. Die schaut viel englische Filme, hat er erzählt. Sagt dann aber auch, das es unfair ist. Wir hatten erst das Gefühl, er versteht eher wenig und guckt einfach mit, weil 's 'ne Gelegenheit ist, 'n bisschen Fernsehen zu gucken. Ja, hat eigentlich nich' viel zum Verständnis gesagt. |
| 24 | J: Bei dem anderen Schüler war die Reihenfolge genau andersherum: Der hat dann dem Hörverstehen die höchste Präferenz gegeben oder dem Sprechen oder Über-die-Sprache-Nachdenken. Wir haben dann auch Transkriptionen von den Aussagen gemacht und die eben versucht zu analysieren. |
| 25 | J: Unser erstes Assessment war das Beschreiben der Monster. Das möchten wir noch mal mit euch durchgehen. Wir haben die Beobachtungsbögen ausgedruckt, die wir da benutzt haben. Die schaut ihr euch am besten an, damit wir die noch mal zusammen durchgehen: Die Kinder haben das neue Vokabular schon an der Schule gelernt, zu Hause ihr Monster gemalt und haben zu Hause schon geübt, das Monster vorzustellen. Dann haben sie 's in der Schule mit ihrem Tischnachbar noch mal geübt und vor der Klasse präsentiert. Danach haben wir unsere drei Schüler gebeten, das für uns noch mal zu beschreiben und haben das dann aufgezeichnet. (Aufgabenstellung, Teamlernen). Ich hab' ein paar Abkürzungen: Satzstellung, einfach Hauptsatzstellung: Subjekt, Prädikat, Objekt. In dem Fall: My monster has a hundred eyes, zum Beispiel. Dann steht hier: Dabei variiert Schüler das Substantiv mit dem entsprechenden Pronomen<, dass man zum Beispiel sagt, my monster has ten legs, they are pink. Also dieses, legs and they. Dann würden wir euch das gerne mal vorspielen. (Reflektiert über Nicht- Passung des Diagnosebogens) |
| 26 | (Aufnahme) |
| 27 | Schüler: My monster had seven eyes, an ear. My monster had one mouth, my monster had one nose. My monster had two ears. My monster had two wings. My monster had one (...). My monster had hairy teeth. My monster had two legs and my monster had big belly and my monster had two arms. |
| 28 | J: Wollt ihr erst mal was zu euren Sachen sagen oder zum Bogen an sich, wie der jetzt sinnvoll zu den Aufgaben gepasst hat? |
| 29 | U: Ihr habt ja keinen, also ihr konntet nicht abbilden, dass der teilweise Deutsch spricht, dass er eben sagt, weil er das mit hat gleichsetzt. |
| 30 | D: Da haben wir noch 'ne andere Interpretation, aber interessant, dass du das so siehst. |
| 31 | U: Am Anfang hab' ich da auch dieses one gehört. Diese one-Verwechslung da mit a und wo ist es mir noch aufgefallen? Wo ich auch gedacht hab', da nimmt er was Deutsch-Anmutendes und spricht 's eher Englisch aus. Deswegen hab' ich ihm auch 'ne ganz gute Einschätzung für die englische Intonation gegeben, weil es hat trotzdem ganz überzeugend geklungen. Ich fand ihn auch gut und ich konnte zum Beispiel sehr gut die Syntax drin abbilden. Ich fand auch gut, dass ihr da 'nen Kommentarraahmen gelassen habt, für Sachen, die sich nich' eins zu eins niederschlagen können in dem Bogen wie dieses Von-mir-deutsch-Interpretiertes. |
| 32 | L: Da bin ich absolut deiner Meinung. Bei mir hätte der jetzt auch eigentlich gut abgeschnitten, das Lernziel ist noch nicht so ganz erreicht, weil die Vokabeln sind ja irgendwie noch ziemlich wacklig. Die spricht er dann falsch aus oder verwechselt das dann irgendwie mit 'nem deutschen Sound. Der Klang vom Vokal, der ist da, aber die Endung eben nich' und das ist eben noch nich' so begriffen. Aber ich fand diese drei Aspekte, die fand ich hier eigentlich sehr, sehr gut aufgeführt, weil die nicht zu spezifisch sind, aber dann doch sehr typische Fehlerquellen beinhalten. Grad' jetzt bei der Satzstellung mit dem Pronomen zum Beispiel, ob das jetzt richtig angewandt wird oder nich', das ist ja häufig 'ne Fehlerquelle mit it und he, dass dann einfach das Maskulinum angewandt wird. Das sind so ganz typische Fehlerquellen und das wär' dann ja auch schon drin. Sonst find' ich den halt sehr gut, aber eben diese Fehlerquelle, die jetzt bei dem speziellen Schüler da war, die konntet ihr da jetzt nicht so ergreifen, dann mit dem Bogen. |
| 33 | D: Richtig, du sagst es, wir hatten uns zwar ausführlich darauf vorbereitet, aber letztlich kam ja das, was wir jetzt hier aufgelistet hatten, gar nicht 'raus. (Reflexion: Passung) |
| 34 | J: Wie gesagt, das war nach unserer Meinung ein bisschen zu explizit, weil wir eigentlich nur sehr einfache Sätze verlangt haben. Also, das war nur sehr einfach vorgegeben und wir haben ein bisschen viel reingebracht an Erwartungen mit Pronomen. Das konnte man gar nicht daraus machen. (Reflexion: Passung) |
| 35 | D: Der Input war ja schon ein bisschen ausführlicher, wenn man zum Anfang zurückgeht und zwar, wenn man das noch mal anschaut (Verweis auf PowerPoint): Da variiert die Satzstellung ja schon, my monster, dann entsprechend das Pronomen it dazu oder eyes und das Pronomen they dazu. Das kam jetzt in seinem Vortrag gar nich' so 'raus. Von daher... |
| 36 | L: Hattet ihr bei den Präsentationen da drauf bestanden, dass die so variieren? |
| 37 | J: Nein, es war eigentlich fast nur als Anreiz auf dem Arbeitsblatt. Das war jetzt nicht so intensiv geübt. |
| 38 | D: Also, sie hatten schon den Input, aber haben 's nich' aufgenommen und das war auch bei den meisten in der Klasse so, dass sie dann ganz einfache Satzstellungen hatten. Der Schüler hatte auch die Farbadjektive, glaub' ich, gar nich' oder ganz selten nur erwähnt. (Reflexion) |
| 39 | U: Jetzt erkläre noch mal, weil ich fand diese syntaktische Geschichte gut und ich fand' das nämlich gut abgekabelt von |

| | |
|----|--|
| | denen und ihr meint jetzt, ihr hättet noch reinbringen müssen, dass er immer die gleiche Struktur benutzt hat, obwohl die anderen auch eingeführt waren? |
| 40 | D: Ja, man kann ja sagen, er hat 's eigentlich immer korrekt gemacht. |
| 41 | U: Genau. |
| 42 | D: 'ne ganz simple Satzstellung immer wieder richtig gemacht. Aber das wird gar nicht richtig erfasst hier in diesem Bogen, den wir hier gemacht haben. Der Bogen zielt ja auf ganz andere Sachen ab, aber es war ja trotzdem nich' falsch, was er gemacht hat. (Reflexion) |
| 43 | J: Wir haben uns gedacht, es ist ein bisschen zu viel drin: S-V Kongruenz und Numerus bei Verben und Substantiven. Das war eigentlich wenig verlangt, das haben wir dann, glaub' ich, für den Froggy-Bogen ein bisschen gekürzt, weil wir gedacht haben, das sind wieder sehr einfache Sätze. Das ist auch mehr das Niveau, was ihm liegt. |
| 44 | L: Wobei, wenn er das jetzt die ganze Zeit benutzt hätte, dann hätte man das auch viel besser anwenden können, diese Stufe vier. Weil er das natürlich dadurch geschickt umgangen ist, die s-Endung. |
| 45 | D: Das fand ich wieder interessant, den Aspekt mit dem past tense mit dem has und had. Die anderen Schüler haben has und had gesagt. Er hat had gesagt, du hast grad gesagt, er hat das past tense verwendet, du hast die Interpretation, dass er das vom Deutschen übertragen hat. Judith hatte noch was Interessantes angesprochen. |
| 46 | J: Ja, der hat Sprachprobleme auch im Deutschen. Es kommt jetzt allerdings, wenn er Englisch spricht, sehr wenig 'raus. Grad beim letzten Test mit den Froggies, da war das sehr viel flüssiger eigentlich. Aber wenn wir uns mit ihm unterhalten, er hat so Stottern drin, grad wenn er sich dann in irgendwas hineinredet und was Wichtiges uns erzählen will, dann bleibt er halt hängen und lispelt auch sehr stark. Und ich hatte überlegt, ob vielleicht dieses Lispeln, sei 's jetzt bewusst oder unterbewusst, zu 'nem Ausweichkonsonanten führt. Dieses has, ihm dieses -s nicht so liegt. Ich wüsste jetzt nicht, ob das extra gewählt ist. Er hat 's sicher einfach mal aufgeschnappt, hatten wir jetzt gedacht, oder es ist vom Deutschen. Das kann natürlich auch sein und ob das vielleicht oder unterbewusst einfach so leichter kommt, und dann hat er halt das had drin. (Analyse zu had) |
| 47 | M: Am Anfang hab' ich nämlich auch gedacht, dass er irgendwie so 'n bisschen diesen Sprachfehler hat, und dann kam nämlich irgendwann, dass er gesagt hat, my monster hat, da hat er das wirklich auf deutsch gesagt. Deshalb gehe ich da jetzt mit U. konform, dass ich denke, es ist vom Deutschen her. Aber vielleicht kommt auch beides einfach zusammen. |
| 48 | S2: Das war ja auch nicht das Einzige gewesen, was er leicht eingedeutscht hat: Ärms und mount, da würd' ich eigentlich auch eher in die Richtung mitgehen. |
| 49 | D: Es ist interessant bei dem Schüler. Wir hatten danach noch ein Assessment über Froggy und da war seine Aussprache sehr schön. Da gab 's aber auch keine ths oder so. Da hat er fast die höchste Stufe. |
| 50 | J: Ja, er ist bei eins bei uns drin gewesen. Es ist uns aufgefallen, dass er sich total verbessert hat. (Beobachtung von Prozess) |
| 51 | S3: Uns ist in unseren Beobachtungen in unserer Klasse aufgefallen, dass die Kinder, obwohl sie ein hohes Potenzial haben und wirklich gern was sagen wollen, dann anfangen zu codeswitchen. Wobei die in der sechsten Klasse sehr bewusst Englisch reden und fragen, darf ich das auf Deutsch sagen, bevor die was Deutsches sagen. Aber die fangen dann an, dann kommt plötzlich doch ein deutsches Wort dazwischen. Ich weiß ja nich', vielleicht war das bei ihm in dieser Testsituation auch so, dass er sich konzentriert hat, die Zahlen dann auch anzugeben. |
| 52 | J: Ja, es kann sein. Das war für ihn, glaub ich, 'ne aufregende Situation. Es war das erste... und man hat ja gesehen: Oh, da ist ein Aufnahmegerät, und so und er konnte sich nicht so richtig festlegen, ob er das gleich machen wollte oder später, und dann hat er es doch spontan gemacht. Also, es hat sich verbessert, er macht alles viel freier. Natürlich hat er noch diesen Sprachfehler, aber der kommt gar nich' mehr so 'raus. (Progression) |
| 53 | M: Ich hab' noch 'ne Frage zur praktischen Durchführung. Habt ihr das bei allen Kindern gemacht oder nur bei einigen Kindern, dieses assessment? |
| 54 | D: Bei unseren drei Schülern. Aber die Präsentation vor der ganzen Klasse: Da hat jeder Schüler, der wollte, sein Monster vorgestellt. Die, die nich' so gerne wollten, denen haben wir dann eben Fragen gestellt. Da haben wir versucht, mit der Klasse eben so, ja Fragen über das Monster zu stellen. (Differenzierung) |
| 55 | W: Da würd' ich ganz kurz noch zur Methodik was sagen. Wenn Sie das Gefühl haben, Sie haben eine Klassensituation, wo nicht viel gesprochen wird, wenn Sie das vereinbaren können mit der Lehrerin, dann wäre es auch toll, wenn Sie die Kinder, ihre Profilkinder also, nicht alle, mal mit 'rausnehmen können und mit denen allein arbeiten. Gehen Sie auch noch mal ganz viel 'raus. |
| 56 | D: Wir haben das Glück, dass wir das dürfen. Da ist unsere Lehrerin ganz kooperativ. Wir sind immer noch dran, dass wir die Kinder zu mehr reden bewegen. Das hat auch ganz gut geklappt. Aber wir wollen eben auch mal mehr als diese ganz einfachen Sätze. Deshalb sind wir jetzt nicht bei Froggy geblieben. Wir wollten ursprünglich die Geschichte noch ein bisschen ausdehnen und dann nacherzählen lassen und wir haben dann einfach gedacht, vielleicht bietet sich das Thema that 's me, also so 'ne Selbstpräsentation, ein bisschen mehr an. Und das haben wir auch bei der letzten Stunde eingeführt. Da wollen wir auch weitermachen, dass die Kinder auch lernen, mal Fragen zu stellen, ausführlichere Antworten zu geben. (Aufgabe) |
| 57 | J: Wir wollen versuchen, sie ins freiere Sprechen zu kriegen und es ist einfacher, wenn sie dann Themen aus ihrer Lebenswelt haben. Vielleicht auch grad' nur mit unseren drei, dass sie ihre Familie malen und wir spontan auch Fragen dazu stellen. Das kennen sie ja sehr gut; how old are you oder how old is your brother, so was in der Richtung. |

| | |
|----|---|
| 58 | J: Noch Fragen oder Anregungen oder Kritik? |
| 59 | W: Sie haben ja schon mal angesprochen, dass Sie bei der Syntax eigentlich die Niveaustufe höher angesetzt haben als eigentlich das, was die Kinder leisten konnten. So habe ich es zumindest verstanden. Ich kann mir gut vorstellen, dass Kinder, wenn sie dann erst mal gefragt werden, – Sie haben ja gesagt, dass es nachher dann besser lief – auf Nummer sicher gehen, und die eine Struktur, die ist halt sicher, verankert haben, verwenden. Ich glaube, Sie müssen auch den Kindern im Gespräch oder im Feedback sagen, was Sie denn gerne hören möchten, damit den Kindern auch überhaupt klar ist, worauf Sie achten. Natürlich können Sie nicht hingehen und sagen: Ich achte heute auf die Syntax, das ist klar. Aber einfach, dass sie sagen: Du hast jetzt schon so viel gelernt und auch das unterschiedlich zu beschreiben, versuch das mal. Sie können ja auch, wenn Sie merken, der erste Durchlauf war tatsächlich nur an diese Struktur geklammert, sagen, versuch 's noch mal und versuch mal mehr zu erzählen von dem Tier. So ein zweiter Durchlauf ist oft für die Kinder 'ne Chance, besser zu zeigen, was sie können, als diese erste Situation, wo sie auch noch nicht so recht wissen, was auf sie zukommt. |
| 60 | L: Ich fand das jetzt für Kinder, die sonst nicht diese Möglichkeit haben, viel im Unterricht zu sprechen, (fand ich das) relativ schwer. 'ne Vokabel dann mit 'ner Farbe dazu und 'ne Zahl und sich dann vorne hinstellen und präsentieren. Deswegen fand ich das jetzt in Ordnung, dass ihr gesagt habt, okay, wenn er jetzt die Farbe eben auslässt. Der Aspekt ist wichtig, dass er die Zahl kann und die Vokabel halbwegs auf die Reihe kriegen, zumindest jetzt bei der Präsentation. Ich weiß nich', ob 's vor der Klasse besser gelaufen ist. Aber dann lassen wir das jetzt erst mal so stehen. Ich glaub', man hätte jetzt 'n bisschen viel Druck auf ihn gebracht, wenn man jetzt gesagt hätte, ja, aber die Farbe hast du nicht gesagt. |
| 61 | D: Im Anschluss an das Gespräch haben wir dann auch noch ein paar Fragen gestellt, what colour does Froggy have? Aber derselbe Bogen hat zu 'ner anderen Schülerin gut gepasst. Die hat sich den Text zu Hause vorgeschrieben. Das war natürlich nich' die Aufgabe, aber sie hat's halt gemacht. Da war eben all das drin, was wir uns im Vorhinein überlegt hatten. |
| 62 | S4: Aber bei dem Beobachtungsbogen war doch gar nicht gefragt, ob er jetzt alles anwendet. Es war ja nicht gefragt, somit konnte ich es auch nicht. (Schulterzucken) |
| 63 | D: Ja, das muss man jetzt auch spezifizieren, man muss zu dem Bogen noch 'ne Erklärung machen. |
| 64 | S4: Deshalb fand ich es auch nich' schlimm. |
| 65 | D: Das war unser erstes Assessment und ich hab' das Gefühl gehabt, dass das zweite besser war. Das Gute daran ist, dass man den Bogen im Nachhinein noch verändern kann. Man hat diese Aufnahme und guckt, was man hat, und dementsprechend kann man den Bogen noch angleichen. Da kann man bestimmte Fehler nehmen und sagen, er beherrscht die einfache Hauptsatzstellung und Punkt, oder er verwendet den unbestimmten Artikel. |
| 66 | S5: Ich hab' jetzt noch gedacht, ihr habt ja schon einige Stunden pre-teaching gemacht, mit Vokabeln üben und alles, ob ihr das nicht auch vielleicht noch als einen Aspekt beinhalten könntet. Denn diesen Aspekt, den die Lena angesprochen hat, dass da nach Nummern, nach Farben, den bodyparts gefragt wurde, den hätte ich, find' ich, noch mal ein bisschen extra honoriert, weil, da war ja doch viel da bei dem Kind. Da hätte man dann auch noch mal das mit dem mount und arm, das hätte da vielleicht noch mal reingekannt. |
| 67 | U: Überhaupt find' ich 's schwer, wenn Kinder so 'ne Fülle an Informationen verwalten müssen. Dann kommen die, glaub' ich, in die Versuchung, die Wahrheit über ihr Monster zu sagen und achten dann natürlich nicht so auf anspruchsvolles Englisch, weil ihnen wichtig ist, dass sie das richtig beschreiben, also dass sie dann sagen: Er hat einen ganz großen Bauch. Und nicht, dass sie sagen: And it 's got a huge belly and it's feet are long. Denen ist dann diese Sachinformation viel wichtiger als das Englisch und wenn ihr dann vorher noch mal sagt, wir möchten, dass du die Strukturen benutzt, die du alle kennst, und es ist nich' so schlimm, wenn das Monster nicht so richtig ist, wie du es beschrieben hast. |
| 68 | J: Das ist auch der Punkt, warum wir im Nachhinein gesagt haben, da war ein bisschen zu viel drin. Das war durch die Aufgabe nicht verlangt und wir haben es nicht noch mal explizit verlangt. Wär' dann wahrscheinlich auch zu viel gewesen. Wir hätten das hier ein bisschen einfacher halten sollen, wenn wir gesagt hätten, mach mal längere Sätze oder so, das wäre wieder... |
| 69 | U: ...zu viel Druck... |
| 70 | D: Bei dem Schüler schon... |
| 71 | J: Das könnte man vielleicht noch... |
| 72 | D: Ja, generell finde ich, sind das gute Anregungen. Aber bei dem Schüler, der war schon so aufgeregt, bei dem wäre das zu viel gewesen. Aber natürlich ist es sinnvoll, für die nächsten Assessments. |
| 73 | J: Dass wir ein bisschen mehr sagen, was wir noch hören wollen - |
| 74 | S3: Und ich denke, es ist auch wichtig, dass man weiß, ob die Kinder es jetzt auswendig gelernt haben oder aufsagen oder ob die das spontan reden. Weil das ja auch ein Unterschied ist, von der Anforderung her. |
| 75 | J: Noch ist es relativ alles auswendig oder durch die Stunden eingepägt, weil das noch ein bisschen zu viel ist. Aber vielleicht kommen wir noch dahin. |
| 76 | W: Ich glaub nicht. Sie sollten von Grundschulkindern nicht erwarten, dass sie spontan sprechen können. Die brauchen noch sehr stark die Strukturen, wenn das eine oder andere Kind das hinkriegt, ist das toll, aber sie müssen ja erst mal Material haben, mit dem sie arbeiten können, und da brauchen sie einfach die Strukturen, an denen sie sich entlanghangeln können, und es ist ja auch schon schön, wenn sie das gut hinkriegen. |
| 77 | D: Wir wollen noch einen Sprachtest durchführen und dann wollen wir uns auch das Kind noch ein bisschen genauer anschauen. Ich habe gestern etwas zum Arbeitsverhalten gemacht, einen Bogen nach Köck, den kann ich ganz gut empfehlen. Man muss allerdings schon vorher genau wissen, was im Unterricht dran kommt, wenn man das beobachten möchte. Wir |

| | |
|----|--|
| | wollen noch ein bisschen genauer schauen, wie ist das, was die Kinder im sprachlichen Englischunterricht können. Ist es erklärbar durch Faktoren wie Klassengemeinschaft oder Unterstützung durch das Elternhaus? |
| 78 | <p>W: Ich zeige ihnen jetzt Zitate aus Ihren per-tasks. „I believe that the main focus of learning a foreign language should lie in the ability to understand and communicate with other people”. „In order to assure a meeting of different cultures with all problems or misunderstandings, as I mentioned before, I think the ability to communicate should be the prior goal of a foreign language class. Therefore I also think, you have to keep in mind or even change the main goal of foreign language classes, before you can adjust the assessment to it”. My problem here with and therefore with class tests in general is that they only show how good a child learned a certain topic for a certain day, especially in languages. This is not enough. Main goal is to get the children to speak the target language, but tests could not show how good a child really is”. Was ich mit diesen drei Zitaten anregen möchte, ist, es einfach nicht aus dem Kopf zu verlieren: Es geht hauptsächlich darum, Inhalte zu übertragen. Der kommunikative Erfolg steht im Mittelpunkt. Und das haben Sie vorhin selbst angesprochen. Wenn das Kind dieses Bild beschreibt, versucht es natürlich das herüber zu bringen, was auf diesem Bild ist und macht sich keine Gedanken über Syntax und solche Geschichten. Das soll jetzt nicht heißen, dass die Beobachtung von Syntax und Wortschatz irrelevant ist. Aber ich fände es schön und auch wichtig, wenn Sie in ihrer Beobachtung oder auch in ihrem Beurteilungsbogen, wenn Sie wenigstens einen Aspekt mit drin haben, der das berücksichtigt: Kommunikativer Erfolg, wie kriege ich denn meine message across? Und dann müssen Sie sich überlegen, macht es einen Unterschied, ob ein Kind das Singular-s vergisst oder ob es ein bestimmtes Wort, was hier notwendig ist, um die Kommunikation fließen zu lassen, nicht kennt und auch nicht umschreiben kann. Hier müssen Sie sich Gedanken über die Gewichtung machen. Welche Rolle spielt für den kommunikativen Erfolg das Singular -s oder, allgemein gesagt, die grammatikalische Korrektheit und welche Rolle spielt das notwendige Wort bzw. der Wortschatz? Ist eine Gleichgewichtung der beiden unterschiedlichen Aspekte überhaupt zulässig in Hinblick auf kommunikativen Erfolg? Denken Sie mal darüber nach!</p> |

Schriftliche Reflexionen

1 Annika: Reflexion (A.R)

| | |
|----|---|
| 1 | 4.1. Reflexion: |
| 2 | 4.1.1. Eigener Lernzuwachs im Hinblick auf die berufliche Entwicklung |
| 3 | Im Hinblick auf diagnostische Verfahren war mir bekannt, dass man eine Unterscheidung zwischen einem Befund und dessen Analyse vornehmen muss. So bin ich mir auch dessen bewusst, dass eine Analyse immer eine Interpretation beinhaltet und daher ein gewisses Fehlerpotential in sich trägt. Im Hinblick auf diese Arbeit sei an dieser Stelle kurz angemerkt, dass meine Formulierung auch der Knappheit wegen hier vielleicht nicht immer vorsichtig genug gewählt sind. Da jedoch immer der Hinweis der Analyse vorangestellt ist, gehe ich davon aus, dass dem Leser bewusst ist, dass es sich „lediglich“ um eine Interpretation handelt. |
| 4 | Auch die drei klassischen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität waren nicht neu für mich. Es gab aber auch ein paar Inhalte, die mir zwar bekannt waren, jedoch durch die klare Strukturierung und Gegenüberstellung im Seminar neu bewusst wurden. So zum Beispiel der Vergleich der drei diagnostischen Verfahren: Beobachten und Protokollieren, ein Interview führen, einen Selbsteinschätzungsbogen ausfüllen und Testen. Die zusätzliche Möglichkeit des Spiegels wurde mir neu bewusst. Es war interessant zu sehen, welche Vor- und Nachteile die einzelnen Verfahren bieten. So gibt das Interview und der Selbsteinschätzungsbogen eher eine Innensicht während das Beobachten eine reine Außensicht gewährleistet. |
| 5 | Bezüglich des Schwerpunktes des freien Sprechens handelte es sich um ein mir neues Gebiet. Zu meiner Schulzeit wurde noch kein expliziter Wert auf das freie Sprechen gelegt. Unterrichtssituationen, in denen man improvisieren musste, gab es noch nicht. Es gab lediglich eine Note der mündlichen Beteiligung. Vor dem Fachpraktikum bin ich mit Englischunterricht aus der Lehrersicht nur wenig in Berührung gekommen. Die mündliche Sprachfertigkeit wurde vorher nicht in der Form thematisiert. Daher bin ich positiv überrascht, dass die Schüler auch in den ersten Lernjahren (D. und R. haben erst im zweiten Jahr englisch.) schon so viel können. Beeindruckend finde ich auch die Bandbreite der möglichen Aufgaben von unterschiedlicher Anforderung. Besonders interessant fand ich die Idee der „bus Stopp-Aufgabe“, die die Kinder regelrecht dazu herausfordert, kommunikative Strategien zu entwickeln und eine sehr natürliche Sprechsituation nachstellt. |
| 6 | Bei den verschiedenen Verfahren ist mir folgendes aufgefallen: |
| 7 | Der Selbsteinschätzungsbogen wurde von der gesamten Klasse gut angenommen. Die Kinder antworteten spontan, nahmen den Bogen aber ernst. Sie ließen es nicht aus, auch ihre Schwächen zu dokumentieren. |
| 8 | Was mich auch positiv überrascht hat, ist wie viele Informationen durch ein Interview oder einen Fragebogen übermittelt werden. Manchmal werden relevante Informationen übermittelt, die einfach interessant werden, weil eine Frage ein Thema anreißt. Das Kinder in der Hauptschule so motiviert sind Englisch zu lernen und auch einen außerschulischen Bezug suchen, fand ich echt klasse. |
| 9 | Ich war positiv überrascht wie viel die Kinder in dem Test tatsächlich geleistet haben. Im Vorfeld war ich nicht sicher, ob sie wirklich auf die Aufgabenstellungen eingehen würden. Im Unterricht hatten wir lediglich das äußere Verhalten und einzelne mündliche Beiträge beobachtet. |
| 10 | Der systematische Überblick der einzelnen Verfahren im Seminar mit den vielen Beispielen und Anregungen hat mir quasi zu den praktischen Erfahrungen verholfen. Viele Sachen (wie auch der Selbsteinschätzungsbogen) erscheinen auf den ersten Blick banal. Bei der Auswertung der Daten viel mir dann aber auf, dass gerade diese vielen Einzelheiten zu einem runden Gesamtbild beitragen. Da sich die verschiedenen Daten gegenseitig stützen wird sicherlich das Risiko von Fehlinterpretationen gemindert. Insofern fand ich auch die doppelte Durchführung der Interviews sinnvoll. |
| 11 | In dem Seminar habe ich konkret gelernt, wie man vorgehen muss, um ein Lernerprofil zu erstellen. Die verschiedenen Verfahren (s.o. Beobachten, Interview etc.) müssen gut durchdacht und auf die jeweiligen Schüler/Klasse zugeschnitten werden. So ist zum Beispiel auch eine Passung von Unterrichtsstoff und Beobachtungsbogen notwendig. Für mich war es auch notwendig zu lernen, dass man sich auf drei Kriterien festlegen sollte, die man anhand einer Skalierung von vier Stufen bewertet. Im Hinblick auf den Test wurde mir bei der Planung bewusst wie wichtig Transparenz und Feedback für die Schüler sind. Beide fanden den Test im Nachhinein als „ganz einfach“. Nicht zuletzt waren sie beide etwas stolz darauf, ausgesucht worden zu sein. |
| 12 | In der Schulpraxis habe ich gelernt, was es bedeutet in Ansätzen den Blick dafür zu schärfen, was die Schüler können. Das bezieht sich auf ihre vorhanden Fähigkeiten, aber auch darauf, ihr Potential zu sehen. Es hat mir geholfen, zunächst Daten in Form von Befunden zu sammeln und diese dann zu analysieren. Interessant fand ich das der gleiche Test bei zwei charakterlich recht unterschiedlichen Schülern in beiden Fällen ein hilfreiches Ergebnis lieferte. Es fiel mir am Ende nicht schwer, für die beiden Schüler eine Empfehlung zu formulieren. Dabei hat es mir geholfen, dass ich mich während des gesamten Forschungszeitraumes nur auf meine beiden Profilkinder konzentrieren musste. |
| 13 | 4.1.2. Arbeit mit den Kindern |
| 14 | Ich halte das Lernerprofil für aussagekräftig, weil wir die Beobachtung zu zweit über einen langen Zeitraum durchge- |

| | |
|----|--|
| | führt haben. Wir waren insgesamt zehn mal in der Klasse und hatten Gelegenheit, die Kinder oft zu beobachten. Was zu einem hohen Anteil zu einer guten Aussagekraft beiträgt, ist die Tatsache, dass wir die Möglichkeit hatten, mit den Kindern allein das Interview zu führen (in der Pause) und auch den Test allein mit ihnen durchzuführen. Sie wurden für den Test für die letzte Zeit des Hauswirtschaftsunterrichts befreit und konnten sich voll auf die Aufgaben konzentrieren. Durch die Teamarbeit konnten wir unsere Planung absprechen und gegenseitig reflektieren, ob unsere Planung sinnvoll ist. |
| 15 | Auch nach den Stunden war es möglich, Eindrücke gegenseitig zu bestätigen. |
| 16 | Bezüglich der Aussagekraft des Lernerprofils möchte ich jedoch anmerken, dass es mir hier nochmal bewusst geworden ist, dass es sich nicht um einen statischen, sondern einen dynamischen Befund handelt. So wäre es durchaus möglich, dass einer der beiden Schüler im nächsten halben Jahr einen Motivationseinbruch hat und daher nur noch wenig Spaß an Englisch, obwohl ich es mir zur Zeit nicht wirklich vorstellen kann. |
| 17 | Da das Ergebnis des Tests für uns recht offen war, haben wir keinen Erwartungsdruck auf die Kinder ausgeübt. Wir hatten auch noch eine kleine Hilfestellung in Form von Verben zu dem Bild vorbereitet, falls sich die Kinder nicht hätten frei äußern können. Diese haben wir nicht benötigt. |
| 18 | Wir haben unsere Ergebnisse am Telefon ausführlich diskutiert. Durch die gegenseitige Abstimmung gelingt es uns eher den Kindern gerecht zu werden. Ein Anteil bleibt natürlich Interpretationssache.... Interessant wäre es zu sehen, ob die Schüler die Empfehlungen umsetzen können und ob sich ihre Strategien beim Englischsprechen verbessern. Hier darf man nichts verlangen, was über das Naturell der Kinder hinausgeht (Sie sollen und können ja nicht aus ihrer Haut heraus...). |
| 19 | Wir haben versucht ein hohes Maß an Fairness zu erreichen, indem wir D. und R. ausführlich erklärt haben, was wir mit dem Test bezwecken und worauf wir achten werden. |
| 20 | Wir möchten Euch heute ein paar Sachen fragen. Dabei wünschen wir uns, dass ihr |
| 21 | möglichst viel Englisch redet. Ihr müsst keine Angst haben, es gibt auch keine Note. Sagt einfach alles, was ihr wisst. Wenn ihr nicht mehr weiter wisst könnt ihr das auch sagen. Wir kreuzen auf unserem Bogen an, was ihr schon könnt und was nicht. Dann wissen wir, wie man besser weiter unterrichten kann, damit ihr genug wiederholt, aber auch genug neue Sachen lernt, damit es Euch nicht langweilig wird. Wir achten darauf, ob ihr die richtigen englischen Wörter benutzt, auf die Aussprache und ob ihr zum Beispiel keine Wörter in einem Satz vergesst. Das heißt aber nicht dass ihr Angst haben müsst, etwas falsch zu sagen, o.k.? |
| 22 | 4.1.3. Arbeit im Team |
| 23 | Die Arbeit im Team hat für mein Dafürhalten sehr gut funktioniert. Natürlich gibt man auch etwas von sich ab, wenn man zu zweit, statt allein arbeitet und stimmt sich aufeinander ab, allerdings ging dies nicht auf Kosten unserer Produktivität. Im Gegenteil, ich habe es so empfunden, dass wir auf einer guten persönlichen Ebene zusammenarbeiten konnten, die vor allem durch eine sachbezogene Herangehensweise an die zu bewältigenden Aufgaben gekennzeichnet war. Da sich meine und Miriams Arbeitsstile und Umstände voneinander unterscheiden haben wir uns beide –wie mir scheint – um Flexibilität bemüht. Mir kommen immer dann besonders viele Ideen, wenn ich mit jemand anderem über ein Thema spreche. Insofern habe ich bei dieser Arbeit viele Gedanken während eines Dialogs mit Miriam entwickelt. Insofern hat mich die Teamarbeit weitergebracht. Ich fand es sehr hilfreich, eine zweite Perspektive kennenzulernen. Diese regt ja nicht nur die Kreativität an, sondern fungiert ja auch gleichzeitig als Schutz vor einer einseitigen Betrachtungsweise. |
| 24 | Ganz zuletzt möchte ich nur kurz erwähnen, dass die Formulierungen des Lernerprofil zum Teil nicht gemeinsam erstellt werden konnten, das sich Miriam bereits im Blockpraktikum befindet und nicht eingeplant hatte vorher die schriftliche Ausarbeitung des Seminars abzuschließen. Sie hat das sehr bedauert, hat sich aber die Zeit genommen die Inhalte am Telefon ausführlich mit mir zu diskutieren. |
| 25 | 4.2. Fragestellung aus der Einleitung |
| 26 | Ich möchte zum Schluss die Frage aufgreifen, wie ein Test bezüglich der mündlichen Sprachkompetenz aufgestellt werden kann, anhand dem die Lehrkraft einerseits feststellen kann, was die Kinder beherrschen, andererseits aber auch die Leistungsgrenzen der Schüler erkennen kann. |
| 27 | Grundsätzlich ist es wichtig zuerst zu analysieren auf welcher Grundlage, die Kinder stehen. In diesem Fall basierte der komplette Test im weitesten Sinne auf der Anwendung von „Classroom-English“ und dem Thema „Back at school“, dem Thema der letzten Wochen. |
| 28 | Es ist durchaus sinnvoll sozusagen einen gemischten Test aufzustellen, in dem verschiedene Schwierigkeitsgrade gemischt werden. Dabei sollte man allerdings darauf achten, dass sowohl zu Beginn als auch am Ende Aufgaben stehen, die nicht zu schwer sind und dem Kind ein Erfolgsgefühl vermitteln. Außerdem sollte man abschätzen, ob der jeweilige Schüler dafür geeignet ist, der Situation ausgesetzt zu sein, eine Aufgabe eventuell nicht bewältigen zu können. Ich denke, dass das Entscheidende die Erklärung über den Test ist. Wenn der Schüler über die Wertung aufgeklärt ist, relativiert sich sein Misserfolgsempfinden, wenn er einer Aufgabe nicht gerecht wird. Man sollte Beobachtungen aus dem Unterricht heranziehen, die Informationen über die besonders guten und besonders schlechten Schüler bieten, um eine geeignete Testaufgaben von leicht bis schwer zu finden. Hilfreich ist hier besonders auch ein Selbsteinschätzungsbogen. Die Schüler haben ihre Angaben recht vorsichtig gemacht. Sie scheinen gut in der Lage zu sein, abzuschätzen, was sie schon können und was nicht. So konnten wir die leichten Aufgaben (1 und 4) daran anlehnen. |
| 29 | Die anspruchsvolleren Sequenzen (2 und 3), die man ja als recht offene Testaufgaben bezeichnen kann, wurden durch |

| | |
|----|--|
| | Dennis kreative Unterrichtsbeiträge angeregt. |
| 30 | Das in den Test integrierte Interview war quasi notwendig, um die festgestellten Komponenten ausreichend analysieren zu können. |
| 31 | 4.3. Zusammenfassung |
| 32 | Wir haben zwei sehr unterschiedliche Schüler anhand eines Testes bewertet, der aus vier Sequenzen bestand, die unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufwiesen. |
| 33 | D. ist sehr kreativ und muss vermehrt auf die grammatische Form achten. |
| 34 | R. ist sehr überlegt und dadurch beim freien Sprechen noch etwas gehemmt. Sie muss lernen, alternative Strategien wie Löslösen von der Form, Vereinfachung sowie Gestik und Mimik einzusetzen, um sich auszudrücken. |
| 35 | 4.4. Ausblick |
| 36 | Es wäre interessant einen tieferen Einblick zu bekommen, welche Strategien tatsächlich zum freien Sprechen verhelfen und wie diese vermittelt werden können. Dabei ist die Rolle der charakterlichen Komponente der Schüler sicherlich wichtig. Da charakterliche Eigenschaften wie Introvertiertheit und fehlendes Bedürfnis zu sprechen aber auch hemmend sein kann, wäre interessant zu sehen, ob diese überwunden werden und entsprechende Strategien erfolgreich gelernt werden können. |

2 Ronja: Reflexion (R.R)

| | |
|---|--|
| 1 | Reflexion der Forschung: |
| 2 | 1. Reflexion über den eigenen Lernzuwachs im Hinblick auf meine berufliche Entwicklung |
| 3 | Ich hatte bereits vor diesem Seminar Erfahrungen mit Beobachten und Testen der mündlichen Sprachkompetenz von SchülerInnen. Meine Vorkenntnisse erlangte ich im Rahmen meines Englisch-Tagespraktikums, in dem wir während des ganzen Semesters Stunden unterrichteten, die auf das letztendliche Ziel einer Videoaufnahme und Bewertung der Schülerleistung hinführten. So waren wir am Erstellen des Beobachtungsbogens beteiligt, für den es zwar eine Vorlage gab, die jedoch nicht ganz die richtige Passung hatte. Die Lehrerin gab uns knapp die wichtigsten Informationen zu Beobachtungsbögen im Allgemeinen, mit Feinheiten beschäftigten wir uns jedoch gar nicht (z.B. das positive Formulieren der Kriterien: „SchülerIn bildet Ein-Wort-Sätze“ anstelle von „SchülerIn benutzt keine ganzen Sätze“). Die Testsituation wurde von der Lehrerin zwar in Absprache mit uns bestimmt, letztendlich fehlte uns hier aber sowohl die Sachkenntnis als auch (hauptsächlich) die Zeit, um wirklich eigene Ideen und Gedanken einzubringen. Gefragt waren wir allerdings wieder bei der Bewertung einzelner SchülerInnen aufgrund der Videoaufnahmen. |
| 4 | Ich wusste also um den enormen Zeitaufwand, den eine solch ausführliche Testsituation mit sich bringt, und es erschien mir ganz klar als etwas Einmaliges pro Schuljahr. In meinen Augen etablierte sich derartiges Testen und Beobachten von SchülerInnen als „Luxus“ des Englischunterrichts, aber keinesfalls als Normalität. Diese Einstellung änderte sich während des Seminars, vor allem durch die Lektüre der Fachliteratur. |
| 5 | Es gab im Seminar vor allem zwei Bereiche, von denen ich noch gar nichts wusste, bzw. nur absolute Grundkenntnisse vorweisen konnte: Die Schüler-Beobachtung während des Unterrichts (denn unsere Praktikumsklasse wurde in eine sehr spezielle Testsituation gebracht, die wir ausschließlich beobachten sollten) und das SchülerInnen-Interview. Bzgl. der Beobachtung während des Unterrichts war ich vor allem gespannt darauf gewesen, inwiefern man es schafft, SchülerInnen-aussagen unmittelbar während des Unterrichts wahrzunehmen: Ohne sich von den zahlreichen anderen Geschehnissen in der Klasse ablenken zu lassen, ohne die zwei zu beobachtenden SchülerInnen merken zu lassen, dass wir sie beobachten und ohne vielleicht ein wichtiges Detail zu verpassen. In dieser Hinsicht wurde ich in meiner Klasse leider sehr enttäuscht! Die Lehrerin erwies sich als äußerst unkooperativ, in einem Gespräch mit ihr stach ins Auge, dass sie sich verpflichtet gefühlt zu haben scheint, uns für diesen Zeitraum als Praktikanten aufzunehmen. Vielleicht wäre es besser gewesen, die Zusammenarbeit mit ihr bereits in jenem Anfangsstadium wieder zu beenden, statt uns von dem Glück, eine Schule innerhalb von Heidelberg gefunden zu haben, blenden zu lassen. So mussten wir unsere Zeitplanung des öfteren erneut verschieben, weil die Lehrerin nicht (rechtzeitig) auf e-mails geantwortet hat, ärgerten uns über fehlende Informationen zu den Schülern, die wir für das Lernerprofil gut hätten gebrauchen können und konnten vor allem keinen einzigen Beobachtungsbogen mit guter Passung zu ihren Unterrichtsstunden erstellen, da wir nie im Voraus wussten, wie ihre Stunden aussehen würde. Wir erstellten also sehr allgemeine Beobachtungsbögen und probierten auch die Strategie des Protokolls einmal aus, um jede mündliche Sprachleistung aufnehmen zu können. Ich denke, wir haben uns zwar sehr über diese Umstände geärgert, sind aber gleichzeitig daran gewachsen, da wir in unserer Laufbahn als LehrerIn mit großer Wahrscheinlichkeit immer mal wieder mit niedrigen Umständen zu kämpfen haben und hier erfahren konnten: Es kann funktionieren. Trotzdem bleibt die Frage bestehen, ob es einen Sinn ergibt, eine derart nicht-funktionierende Zusammenarbeit aufrecht zu erhalten! |
| 6 | Sehr positiv überrascht wurde ich von den Einheiten zu SchülerInnen-Interviews. Zuerst einmal hätte ich vor diesen Einheiten niemals gedacht, dass interviewen so schwierig sein kann! Gerade in der Übung im Seminar in unseren Gruppen fiel mir auf, wie schnell man in das Raster der geschlossenen Fragen fällt! Ich habe allerdings meine anfängliche Angst vor diesem Fehler revidiert, da ich feststellte: Wenn man einen SchülerIn interviewen möchte, die sehr aufgeschlossen ist, dann werden auch geschlossene Fragen ausführlich beantwortet bzw. kommentiert. Interviewt man ein eher verschlossenes Kind, so wird man wohl automatisch in der jeweiligen Situation auf mehr offene Fragen ausweichen, da man sonst |

| | |
|----|---|
| | einfach gar keine Antworten erhält. Dies konnte ich auch in dem von mir geführten Interview feststellen. Was ich als besonders schwierig empfand war, die richtige Mischung zwischen vorbereiteten und spontanen Fragen zu finden. Da ich mich eher unsicher fühlte, wollte ich mich stark an unser zuvor ausgearbeitetes Muster, äußerte jedoch zum Glück des Öfteren auch spontane Fragen. Beim wiederholten Anhören im Nachhinein stellte ich aber fest, wie viele Aspekte der Schüler außerdem angedeutet hat, die ich sowohl für interessant als auch für wichtig erachte, auf die ich aber nicht weiter eingegangen war. Zu diesem Zeitpunkt war es naturgemäß zu spät. Ich hege allerdings nicht nur die Vermutung, dass dieser Schwierigkeit vor allem mit Erfahrung getrotzt werden kann, sondern auch, dass Interviews grundsätzlich mehr Fragen aufwerfen, als sie beantworten. Im Endeffekt sollte man dies wohl einfach akzeptieren. |
| 7 | So viel Aufwand die Arbeit im schulpraktischen Bereich auch darstellte, so sehr hat sie sich doch gelohnt! Man bekommt eher selten die Gelegenheit, in der Theorie Gelerntes unmittelbar anzuwenden und in die Praxis umzusetzen. Ich habe im Seminar z.B. gelernt, welche Aspekte alle in ein Interview gehören und konnte relativ bald, mit dem Wissen darüber noch im Kopf, ein eigenes Interview vorbereiten. Ich bin davon überzeugt, dass ich mir die im Seminar vermittelten Stoffe deutlich besser werde merken können, da sie direkt angewandt werden konnten. |
| 8 | Womit ich nicht besonders zufrieden bin, ist der theoretische Teil dieser Arbeit. Zum Einen kam die Nachricht darüber, dass wir es schreiben müssen sehr plötzlich gegen Ende des Semesters (wobei ich nicht gänzlich ausschließen möchte, dass es zuvor gesagt wurde und ich es nicht mitbekommen habe). Vor allem aber bietet die vorgegebene Anzahl an Seiten Raum für „nichts Halbes und nichts Ganzes“. Eine Hausarbeit hat in der Regel einen Umfang von ca. 20 Seiten, deren Gestaltung dem Schreibenden selbst überlassen bleibt. In diesem Fall war jedoch der größte Teil schon durch die Lernerprofile vorgegeben. Natürlich hätte ich freiwillig eine längere Arbeit abgeben können, dies wäre aber ein verhältnismäßig riesiger Aufwand gewesen, da die Erstellung der Lernerprofile alleine schon extrem viel Zeit in Anspruch genommen hat. Zusammenfassend lässt sich sagen: Ich bin mir nicht ganz im Klaren darüber, welchen Lerneffekt das Schreiben des theoretischen Teils mir gebracht hat. Aber möglicherweise habe ich auch die Aufgabenstellung falsch verstanden. |
| 9 | 2. Reflexion über die Arbeit mit den Kindern |
| 10 | Zu Beginn unserer Arbeit mit den Kindern dachte ich, dass es quasi unmöglich sei, überhaupt ein Lernerprofil zu erstellen, dass aussagekräftig und objektiv ist. Dies hatte vor allem drei Gründe: zum Einen bezweifelte ich meine Fähigkeit, Verhaltensweisen korrekt zu analysieren, zweitens hielt ich den Zeitrahmen für sehr knapp und drittens fehlten mir meiner Meinung nach die Erfahrungswerte in der Arbeit mit Kindern. |
| 11 | Den ersten Punkt möchte ich an dieser Stelle noch einmal unterstützen. Analysen sind immer gleichzeitig Interpretationen und damit subjektiv, egal wie professionell man vorgeht. Ich merkte bei den Schülern die wir beobachteten, dass ich ihr Verhalten auffällig oft mit den widrigen Klassenumständen erklärte (der Unterricht ist zu langweilig, die Lehrerin den SchülerInnen gegenüber zu negativ eingestellt, ...). Zwar denke ich, dass diese Faktoren tatsächlich eine enorm wichtige Rolle spielen, kann jedoch nicht mit Sicherheit sagen, dass die Schüler sich bei anderen Lehrern anders verhalten hätten. Dies führt zu meinen zweiten oben genannten Bedenken. Wir mussten die Beobachtungen während des Semesters sozusagen nebenher laufen lassen. Dadurch besuchten wir die Klasse nur fünf Mal. Für die Erstellung eines ernsthaften Lernerprofils reicht dies sicher nicht aus! Vor allem der Fakt, dass es sich bei den Besuchen um einzelne Stunden einzig im Englischunterricht über eineinhalb Monate verteilt handelte, schränkt die Aussagekraft des Profils ein. |
| 12 | Zu dem dritten oben genannten Kritikpunkt hat sich meine Meinung ein wenig revidiert: Zwar können wir noch nicht so viele Erfahrungswerte vorweisen, wie unterrichtende Lehrer, dadurch sind wir aber unter Umständen um so weniger voreingenommen. Möglicherweise neigen erfahrene Lehrer dazu, Verhaltensmuster nach ihnen bekannten Beispielen einzuordnen und so dem einen Schüler das gleiche Problem zuzuschreiben wie einem anderen, der ein ähnliches Verhalten gezeigt hat. Da wir noch über kein Repertoire an bekannten Verhaltensmustern verfügen, können wir auch auf keines zurückfallen. Statt dessen beobachten wir die SchülerInnen unter Umständen neugieriger und unvoreingenommener. |
| 13 | Diese sehr kritische Haltung habe ich inzwischen ein wenig aufgegeben. Meiner Meinung nach sind durchaus viele Ergebnisse entstanden, die ich für wichtig und aufschlussreich für ein Lernerprofil halte. |
| 14 | Im Folgenden möchte ich kurz aufzählen, welche Faktoren (bzw. das Fehlen welcher Faktoren) die Aussagekraft unserer Lernerprofile beeinträchtigen. |
| 15 | Zu allererst muss an dieser Stelle unsere problematische Beziehung zu der Lehrerin der Klasse erwähnt werden. Unsere Versuche, Informationen über die Schüler zu erlangen, die nicht im Unterricht zu beobachten waren, beschränkten sich auf das, was in der Laufzeit vom Lehrerzimmer zum Klassenzimmer heraus zu bekommen war. Zusätzliche Verabredungen für kleine Gespräche erwiesen sich als äußerst schwierig, da die Lehrerin sehr vielen Verpflichtungen in der Schule nachging und im Dauerstress zu stecken schien. Vermutlich ist dies auch der Grund, warum sie äußerst selten und äußerst spät auf unsere e-mails antwortete. So bekamen wir von ihr keine Informationen über die Familiensituation unserer Schüler, die sicherlich interessant und aufschlussreich gewesen wäre. Obwohl uns dies eher negativ auffiel, kann es durchaus auch positive Seiten haben: Wir gingen so intensiv wir konnten auf die Schüler ein, denn sie gestalteten sich als unsere einzige Informationsquelle. Des weiteren bestand für uns nicht die Gefahr, dass die Lehrerin uns ihre Interpretationen als Fakten weitergab. Es konnte also ein wenig mehr Objektivität gewährleistet werden. |
| 16 | Einen großen Schwachpunkt unserer Lernerprofile stellen die Aspekte dar, die wir im Unterricht beobachtet haben, da wir große Kritik am Unterrichtsstil der Lehrerin aussetzen haben. Alles was wir im Studium über den Englischunterricht an Grund- und Hauptschulen lernen, scheint in ihrem Unterricht ins Gegenteil gedreht zu sein: Englisch lernen ausschließlich mit dem Lehrbuch, sehr viel Deutsch im Unterricht, Feedback an die SchülerInnen fast ausschließlich in Form von Noten und demotivierende Aufgaben, wie: vorgegebene Mini-Dialoge auswendig zu lernen und zu übersetzen. Zur Verteidigung der Lehrerin muss man allerdings sagen, dass sie fachfremd Englisch unterrichtet und vermutlich nicht die Zeit findet, |

| | |
|----|--|
| | sich mit dem Gegenstand auseinander zu setzen (Auf der anderen Seite bleibt damit die Frage unbeantwortet, inwiefern dies die Pflicht eines jeden Lehrers ist...!). Für uns hieß dies allerdings, dass mündliche Sprachkompetenz in der Form freien Sprechens in ihrem Unterricht nicht vorkam und somit auch nicht zu beobachten war. Um trotzdem einen möglichst guten Eindruck der Englisch-Sprachkompetenz unserer Schüler zu erlangen, gestalteten wir unsere Beobachtungsbögen möglichst variabel und allgemein. Auch die Methode des Protokoll-Führens erwies sich hier als hilfreich, da wir im Nachhinein darauf zurück greifen konnten um das Verhalten der Schüler zu interpretieren. |
| 17 | Was wir leider nicht getan haben, um unsere Einschätzungen möglichst aussagekräftig zu machen, ist eine Beobachtung außerhalb des Englischunterrichts. Nach dem Interview (welches wir bewusst an den Schluss unserer Besuche in der Klasse legten, um zu gewährleisten, dass unsere beiden Schüler sich nicht außergewöhnlich verhielten), hätte es uns interessiert, den Deutschunterricht der Klasse zu besuchen, welchen beide Schüler als Lieblingsfach genannt hatten. Es wäre sehr interessant gewesen, welche Verhaltensweisen aus dem Englischunterricht sich auch im anderen Fach gespiegelt hätten und welche nicht! In den Interviews haben wir unsere Schüler gefragt, warum sie den Deutschunterricht so gerne mögen. Dies gibt unserer Meinung nach Aufschluss darüber, was ihnen besonders wichtig am Unterricht ist und was sie in anderen Fächern möglicherweise vermissen. |
| 18 | Da wir keine weiteren Fakten über unsere Schüler aus anderer Sicht haben, stützt sich unser Lernerprofil hauptsächlich auf die Eigenwahrnehmung der Schüler. Dies kann zu Problemen führen, wenn die Schüler nicht in der Lage sind (oder sein wollen), sich selbst korrekt einzuschätzen (zum Beispiel bei der Frage: „Wie lernst du am besten?“). Die Ergebnisse von Tests mit rein auditiver/ visueller/... Vorbereitung der SchülerInnen durch die Lehrerin wären hier sicherlich hilfreich gewesen, ebenso wie Aussagen der Eltern über das Lernverhalten ihrer Kinder. Auf der anderen Seite gilt einmal mehr: Wer sollte besser über den Schüler Bescheid wissen, als der Schüler selbst? Da unsere Schüler wussten, dass unsere Absicht der Unterrichtsbesuche die war, ein guter Lehrer zu werden und von den SchülerInnen zu lernen, gab es für sie keinen Grund, Antworten zu geben, die nicht der Wahrheit entsprechen oder von denen sie meinen, sie kämen bei uns „besser an“. |
| 19 | Für verhältnismäßig aussagekräftig halte ich unser Lernerprofil bei Aspekten, die sich aus den Interviews belegen lassen und bei der Interpretation der Sprachkompetenz der Schüler während unseres Testspiels. Letzteres ergibt sich daraus, dass wir in der eigenen Teststunde eine große Herausforderung und gleichzeitig die Möglichkeit sahen, ein anderes Verhalten der SchülerInnen im Englischunterricht an den Tag zu bringen. Gleichzeitig wussten wir um die Wichtigkeit dieser Teststunde für unsere Unterlagen des Lernerprofils da die beobachteten Stunden –wie oben beschrieben- nicht so viele Ergebnisse brachten. Wir waren also sehr engagiert und setzten uns ausführlich mit der Thematik „Test“ auseinander. |
| 20 | Nach vielen Überlegungen entschieden wir uns schließlich für die Aktivität „Feeling Bag“ als kleines Wettspiel in zwei Gruppen. Diese Art des Tests schien die meisten der Kriterien zu erfüllen, die uns wichtig waren. Im Folgenden soll dies aufgezeigt werden. |
| 21 | 1.Die SchülerInnen sollten Spaß an der Unterrichtseinheit haben. Dies war für uns natürlich aus didaktischen Gründen von Bedeutung und muss an dieser Stelle wohl nicht weiter erläutert werden. Gleichzeitig wollten wir so die Klasse besser in den Griff bekommen können, denn die Lehrerin hatte oft genug betont, dass es in der Klasse viel zu Disziplin-Schwierigkeiten kommen würde! Wir wählten also bewusst ein Format, welches die SchülerInnen nicht an den gewöhnlichen Englischunterricht erinnerte, um eine größere Chance auf gute Mitarbeit zu erhalten: Ein Spiel. |
| 22 | Spiele bieten außerdem den geraumen Vorteil, dass es für die SchülerInnen einen Sinn ergibt, sich an feste Vorgaben wie „In ganzen Sätzen sprechen“ und „Kein Deutsch benutzen“ zu halten. Dadurch entsprechen die Schüleraussagen den didaktisch-einleuchtenden Wünschen der Lehrer. J |
| 23 | 2.Wir wollten möglichst viel freies Sprechen ermöglichen, die SchülerInnen jedoch gleichzeitig nicht überfordern, da wir im Grunde gar nichts über ihre Kenntnisse des freien Sprechens kannten (außer, dass sie darin nicht besonders geübt waren). Daher musste die Aufgabe Hilfestellungen anbieten, auf die die SchülerInnen zurückgreifen konnten, wenn sie es benötigten, sollte aber gleichzeitig nicht die alleinige Anwendung auf die vorgegebenen Hilfestellungen forcieren. Hier bot sich das Spiel mit dem Feeling Bag an, da wir die Gegenstände im Feeling Bag so auswählen konnten, dass mit drei vorgegebenen Chunks schon etwas ausgesagt werden konnte. Allerdings blieben diese Aussagen eher generell und wenn die SchülerInnen ihren Mitspielern besser erklären wollten, um welchen Gegenstand es sich handelte, dann mussten sie weiterdenken. Für den Fall dass die SchülerInnen selbst nicht weiterkamen, konnten wir sie als Lehrkräfte helfend unterstützen. Dadurch bot sich auch die Möglichkeit, schwächeren SchülerInnen das Mitspielen zu erleichtern. |
| 24 | 3.Wir suchten eine Aufgabe, deren Schwierigkeitsgrad wir spontan während des Tests variieren konnten, falls der anfängliche Schwierigkeitsgrad den Fähigkeiten der SchülerInnen nicht entspräche. Dies war uns besonders wichtig, da wir mit unseren Unterrichtsbeobachtungen so wenige konkrete Ergebnisse vorweisen konnten. Für das Spiel mit dem Feeling Bag bereiteten wir Variationen in beide Richtungen vor, sowohl die Möglichkeit, Begriffe pantomimisch darzustellen, falls die Vokabeln fehlten, als auch eine Verkürzung der Zeit, die zur Verfügung stand, um die Gegenstände zu umschreiben. Des weiteren bereiteten wir kleine Zettel vor, auf denen alle Begriffe aufgeschrieben standen. Diese Zettel hätten dann anstelle der Realia verwendet werden können und hätten gleichzeitig das Lesevermögen gestärkt bzw. verdeutlicht. |
| 25 | 4.Für das Themengebiet unserer Teststunde hatten wir von der Lehrerin keine Vorgaben erhalten, außer dem Verweis auf die Lektion, die zur Zeit im Unterricht behandelt wurde und dem Hinweis, dass die meisten SchülerInnen die Vokabeln sowieso nicht lernen würden. Das behandelte Thema der Lektion sprach uns leider nicht sehr an (things at school), schien jedoch der sicherste Weg, um allen SchülerInnen die Chance auf Mitarbeit zu geben. Eigentlich hätten wir uns für den Test ein Thema gewünscht, dass die SchülerInnen zur Mitarbeit motiviert und wo sie etwas von sich präsentieren können, denn das kam in ihrem gewöhnlichen Englischunterricht zu kurz. Idealerweise hätten wir mit aktuellen Musikern gearbei- |

| | |
|----|---|
| | tet, waren aber zu unsicher, ob dies nicht die mündliche Sprachkompetenz unserer SchülerInnen überfordern würde. |
| 26 | Obwohl sie einzelne SchülerInnen der Klasse ein wenig überfordert hat, scheint mir die Testaufgabe gelungen zu sein. Ich hatte den Eindruck, die meisten SchülerInnen haben die Stunde genossen und auch uns hat das Unterrichten Spaß gemacht. Dies halte ich für Indikatoren eines fairen und erfolgreichen Tests. |
| 27 | Als sehr spannend und herausfordernd empfand ich das Schülerinterview, das ich geführt habe. Diese Thematik war bisher nie Bestandteil meines Studiums gewesen, daher komplettes Neuland für mich. In unserem speziellen Fall war, aus oben genannten Gründen, das Interview sehr wichtig für die Erstellung des Lernerprofils, da es neben der Teststunde das aussagekräftigste Instrument unserer Beurteilung darstellte. |
| 28 | Am auffälligsten in meinem Interview war die Tendenz zu geschlossenen Fragen, obwohl man sich dieses Problems schon zuvor bewusst war! Einige geschlossene Fragen waren bei uns eingeplant, denn dadurch sollte dem Schüler etwas Nervosität genommen werden, doch trotzdem schlichen sich auch an ungewollten Stellen geschlossene Fragen ein. Vor diesem Phänomen hatte ich vor dem Interview große Angst, da ich befürchtete, dies könne die Ergebnisse unbrauchbar machen. Diese Sorgen konnten jedoch widerlegt werden, wie ich bereits in dem ersten Teil dieser Reflexion darlegte. |
| 29 | Daher muss man in solchen Situationen spontan reagieren. Dies führt zum nächsten Punkt, der mir bei der Analyse meines Interviews aufgefallen ist: Obwohl wir als Gruppe vor den Interviews bestimmte Fragen festgelegt hatten, wich ich bisweilen vom vorgegebenen Muster ab und hielt mich nur an unsere Hauptfragen. Häufig stellte ich Fragen, die auf die Antworten des Schülers logischerweise folgen mussten, ich handelte also oft spontan. Zuerst war ich mir nicht sicher, ob ich dadurch nicht gewisse Aspekte verpassen würde, im Nachhinein halte ich dies jedoch für eine Erfolg versprechende Methode. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Aspekte, die der Schüler im Interview aufwirft, ernst genommen und weiter verfolgt werden. Eine Frage, die ich grundlegend für Interviews finde beschäftigt sich mit der den Inhalte die angesprochen werden sollen. Meiner Meinung nach fungiert der Interviewer zwar als Gesprächsleiter, der die allgemeine Richtung des Interviews weist, was jedoch inhaltlich gesagt wird kommt von dem/ der SchülerIn. Schlussfolgernd kann ich sagen: Ich habe gelernt, dass ein Interview zwar geplant werden muss, um sich über gewünschte Themen und Probleme im Klaren zu sein, dass ein Interview aber niemals wirklich geplant werden kann, da der/ die SchülerIn immer unvorhersagbares Eigenes einbringen wird, auf das der Interviewer eingehen muss. |
| 30 | Die Vorbereitung auf dieses Interview, die wir im Seminar vornahmen hat mich und meine Gruppe sehr gut auf mögliche Probleme und wichtige Aspekte hingewiesen, so dass unsere Interviews sehr zufrieden stellend liefen. Leider war es uns nicht möglich, weiterführende Interviews mit den gleichen Schülern zu späteren Zeitpunkten zu führen. Hier hätten wir weitere spannende Ansichten und Auffassungen der Schüler erfahren können. |
| 31 | 3. Reflexion über die Arbeit im Team |
| 32 | Die Ansichten und Interpretationen innerhalb unseres Teams waren recht homogen. Natürlich beruhigte dies jeden von uns, da wir uns bestätigt fühlten. Auf der anderen Seite ermöglichte dies ziemlich wenig Diskussion über unsere Beobachtungen, was sicherlich auch spannend gewesen wäre. Allerdings ergaben sich häufig Situationen, in denen sich unsere Beobachtungen gegenseitig ergänzten und wir so voneinander profitierten. |
| 33 | Umso mehr produktive Diskussion gab es allerdings bei der Erarbeitung unserer Testaufgabe, weil wir hier gemeinsam Ideen entwickelten. Wir hatten alle einen sehr perfektionistischen Anspruch an diese Aufgabe, verzweifelten aber mehr und mehr an den äußeren Umständen (s.o.). Hierbei wirkte sich die Arbeit im Team als sehr positiv aus, da wir uns gegenseitig unterstützen und wieder aufbauen konnten. |
| 34 | Außerdem vermindert das Überdenken einer Aufgabe durch drei Köpfe die Wahrscheinlichkeit, sog. „Flüchtigkeitsfehler“ bei der Planung zu machen. Es kann eine größere Objektivität gewährleistet werden. |
| 35 | Für unsere Testaufgabe war die Arbeit im Team mehr als positiv, da sich die Möglichkeit bot, die Klasse aufzuteilen. So konnten wir unsere Testaufgabe mehr in den alltäglichen Stundenablauf einbinden, als wenn wir die zu testenden SchülerInnen einzeln aus der Klasse genommen hätten. Ich sehe dies als Chance, eine Art des Testens zu erproben, die wir auch in unserem späteren Beruf anwenden können, wenn man aufgrund Zeitmangel und Aufsichtspflicht für alle SchülerInnen wenige Möglichkeiten zur Einzeltestung hat. |
| 36 | Natürlich birgt die Arbeit im Team auch einen organisatorischen Nachteil. Gemeinsame Termine in den überfüllten Stundenplänen zu finden, gestaltete sich in unserer Gruppe als recht schwierig. Trotzdem empfinde ich die Zusammenarbeit im angedachten Umfang als genau richtig, denn gleichzeitig kann man sich gegenseitig Arbeit abnehmen und aufteilen. Ich würde also diese Struktur in jedem Fall erneut wählen. |
| 37 | Ausblick |
| 38 | Die Arbeit mit einem Lernerprofil hat sich im Laufe des Semesters als sehr gewinnbringend herausgestellt. Trotzdem haben sich einige Schwierigkeiten herauskristallisiert. Wie auch Mindt und Wagner betonen, ist die Erstellung von Lernerprofilen mit einem immensen Aufwand verbunden. Sie empfehlen daher, diese Art der Beobachtung nur dann einzusetzen, wenn eine differenzierte Beurteilung anders nicht möglich ist (vgl. Mindt/ Wagner 2007: 137). Im Schulalltag der meisten LehrerInnen wird dies der Fall sein. Ich plädiere jedoch dafür, so oft es möglich ist, Lernerprofile einzusetzen. Dadurch gewinnt man Übung und bietet in jedem Falle den SchülerInnen eine faire Bewertung ihrer Leistungen. |
| 39 | Momentan hört man in den Medien viel von überlasteten LehrerInnen und dem burn-out-Syndrom. Außerdem sind im Fach Englisch noch sehr viele Lehrkräfte gezwungen, fachfremd zu unterrichten, da das Fach an sich noch verhältnismäßig jung ist. Aus diesem Grunde vermute ich, dass Lernerprofile nicht sehr häufig an Schulen angewandt werden. Dies könnte sich in Zukunft ändern, wenn mehr ausgebildete Englischlehrer unterrichten. Die große Beanspruchung an die LehrerInnen jedoch bleibt, daher wird in zahlreichen Fällen wohl zu wenig Zeit für die Erstellung eines kompletten Ler- |

| | |
|--|---|
| | nerprofils bleiben. Vielleicht werden aber einzelne Aspekte, wie z.B. die geplante und strukturierte Beobachtung oder das SchülerInnen-Interview mehr Einzug in die Klassenzimmer finden. Es wäre wünschenswert |
|--|---|

3 Daniela: Reflexion (D.R)

| | |
|----|---|
| 1 | 4.4 Reflexion |
| 2 | Nach der Vorstellung des »Ergebnisses« meiner Forschung, der Lernerprofile, werde ich nun als Ergänzung zu den selben Gedanken zum Verlauf meiner Forschung, den äußeren Bedingungen und schließlich der Aussagekraft meiner Lernerprofile darlegen. Vor allem im letzten Punkt soll die Leitfrage dieser Arbeit schließlich beantwortet werden: Wie »rund« sind die Bilder von den Lernern? |
| 3 | 4.1 Lernzuwachs in Bezug auf meine berufliche Professionalisierung |
| 4 | 4.4.1.1 Vorkenntnisse und -erfahrungen mit und Einstellung zur Thematik der Leistungsmessung |
| 5 | Zu Beginn des Seminars bzw. meiner praktischen Arbeit mit den Lernerprofilen hatte ich bereits Erfahrungen im Bereich der Leistungsmessung im frühen Fremdsprachenunterricht gesammelt – wenn auch nur wenige. Während meines Auslandssemesters als Assistent Teacher beschäftigte ich mich mit fremdsprachlichen Kompetenzen von Erstklässlern im frühen Immersionsunterricht. Durch gezielte Arbeit in Kleingruppen hatte ich die Möglichkeit, Teilkompetenzen wie Sprechen, Lesen, Schreiben und Hörverstehen zu vermitteln und zu ermitteln, um am Ende des ersten Schulhalbjahres gemeinsam mit dem Klassenlehrer den Eltern der Kinder Rückmeldung zu geben. |
| 6 | Obgleich ich mich bei meinen damaligen Einschätzungen sicher fühlte und jedes Kind allein anhand seiner Sprache »zu erkennen« glaubte, war ich beruhigt darüber, dass ich letztlich keine Leistungsbeurteilungen oder Empfehlungen über die Kinder schreiben musste, weil ich dies nicht differenziert genug hätte tun können. Mir war schon damals bewusst, welche Verantwortung eine Lehrkraft mit ihren Beurteilungen trägt – nicht nur gegenüber den Eltern, sondern vor allem gegenüber dem Kind, dessen schulische Laufbahn die Lehrkraft gewissermaßen determiniert. Meine Beurteilungen wären zwar nicht – wie Becker es beschrieb – »aus dem Bauch heraus« entstanden, aber ebenso wenig verlässlich, weil nicht systematisch ermittelt und dokumentiert. Dennoch war ich froh über die Form des mündlichen Berichts, weil ich die Leistungen der Schüler nicht mit einer Ziffernnote hätte versehen wollen und können. |
| 7 | Weitere theoretische Vorkenntnisse zur Thematik der Leistungsdiagnose – speziell im Bereich der Objektivitätskriterien beim Bewerten und dem umstrittenen Bereich der Notenvergabe – hatte ich im Laufe meines Studiums erhalten. Das Seminar über Lernerprofile hatte für mich von Beginn an insofern einen praktischen Nutzen, als ich die oben genannte Verantwortung gegenüber Schülern in naher Zukunft ohne schlechtes Gewissen tragen möchte. So versprach ich mir von meiner Arbeit im Seminar und mit den Kindern eine praktische Anleitung für meine spätere Leistungsbewertung – unabhängig davon, welche Formen der Bewertung ich zukünftig praktizieren muss. |
| 8 | Neugierig war ich insofern auf das Seminar, als ich erfahren wollte, wie man im Speziellen mündliche Sprachkompetenzen überhaupt messen könne, die aus meiner damaligen alltagstheoretischen Sichtweise kaum »greifbar« waren. Skeptisch war meine anfängliche Haltung gegenüber der Alltagsauglichkeit der Profile. Ich fragte mich, welchen Nutzen ein Profil habe, wenn es mit einem so hohen Aufwand erstellt würde und am Ende des Semesters, also auch eines Schulhalbjahres, »nur« drei statt dreißig Kinder abbilden könne. |
| 9 | 4.4.1.2 Erfahrungen und Veränderung von Sichtweisen im Laufe des Seminars und des Profiling |
| 10 | Von der gerade angesprochenen Haltung bezüglich des Nutzens habe ich mich im Laufe meiner Forschung entfernt. Mir wurde während und besonders gegen Ende meiner Arbeit mit den Kindern deutlich, dass der Weg hin zu alltagsdiagnostischen Fähigkeiten über eine intensive diagnostische Beschäftigung mit wenigen Kindern führte. Auf dem Weg stellte sich bei mir ein neues Bewusstsein ein, welches ich bei der Beobachtung von mehreren Kindern einer Klasse in dem Maße nicht erhalten hätte. Dass Beobachten und Bewerten in einer Klasse einer Differenzierung bedürfen und dass es keine Testaufgabe gibt, die jedem Kind gleichermaßen gerecht wird, war mir vorher bewusst. Dass jedoch auch in Kleingruppen, die, wie meine Profilkinder nicht das breite Spektrum der Leistungsstufen innerhalb der Klasse abdecken, differenziert werden müsste bezüglich der Testaufgabe, der Vorbereitung etc., erfuhr ich erst durch die Forschung. |
| 11 | Während ich zu Beginn der Forschung der Zuteilung von drei charakterlich und leistungsmäßig eher »unauffälligen« Profilkindern skeptisch gegenüber stand, änderte sich meine Sicht der Dinge bereits in der Anfangsphase der Forschung. Ich sah die Arbeit mit einer solchen Gruppe als besonders herausfordernd, weil gerade diesen »unauffälligen« Schülern in der Regel zu wenig Aufmerksamkeit bei der Leistungsbewertung geschenkt wird und sie dadurch diagnostisch oft »unter den Tisch fallen«. Das konnte ich durch meine Forschung verhindern. |
| 12 | Hätten wir uns beispielsweise nicht mit Janos beschäftigt, wäre die Tatsache, dass er trotz seiner Sprachschwierigkeiten im Deutschen eine gute englische Aussprache und darüber hinaus Ansätze guter fremdsprachlicher Kommunikationskompetenzen hat, möglicherweise nicht entdeckt worden. Oder dass Christoph, der generell sehr kommunikativ und aufgeschlossen ist, Hemmungen beim freien Sprechen und eine hohe Selbstkritik bezüglich seiner Kompetenzen hat. |
| 13 | Wichtige Erkenntnisse zog ich aus der Gesprächsführung mit den Kindern. Die Gesprächstechniken, die wir im Seminar kennen lernten, waren mir zwar theoretisch bekannt, jedoch hatte ich sie nie bewusst praktisch angewandt. Es dauerte eine Weile, sich an neue Fragestellungen zu gewöhnen, und so dominierten mehr geschlossene als offene Fragen unsere ersten Interviews. Glücklicherweise konnten zumindest Christoph und Leonie gut mit diesen Fragen umgehen, wie meine Partnerin und ich nach den Interviews gemeinsam fest stellten. Letztlich gelang mir aber zunehmend der Einsatz der »neuen« Fragen, welche die Gesprächsführung beträchtlich erleichtern. Das Erfragen von Informationen erschien mir dadurch |

| | |
|----|--|
| | nicht mehr wie ein »Nachbohren«, so dass ich mich letztlich wohler in meiner Rolle als Fragende fühlte. |
| 14 | Auch das Nachfragen hat einen hohen Stellenwert, den ich bis zum Ende der Forschung unterschätzte. Im Gespräch nahm ich eine Aussage meiner Schüler oft unreflektiert an, weil ich glaubte, die Schüler verstanden zu haben, und formulierte anhand meines Verständnisses die nächste Frage. Beim späteren Anhören der Gespräche und den Versuchen die Aussagen zu analysieren, blieben einige Unklarheiten, die ich im Gespräch aufgrund meiner vorschnellen Interpretationen nicht bemerkt hatte. Ein anderer Punkt der Gesprächsführung, den ich als Herausforderung erachtete, war die Thematik der Gespräche. Wie an einigen Stellen erwähnt, sind Leonie und Christoph so kommunikativ, dass sich die Koordination zwischen »ihren« und »unseren« Themen etwas schwierig gestaltete. Ich unterhielt mich gern mit den beiden, aber häufig war es so, dass ich die Zeit, die ich zum gezielten Befragen hatte, effektiv nutzen wollte. Ich dachte dabei oft an folgende Aussage in Delfos' Ausführungen zu Gesprächen mit Kindern: »Ein Erwachsener, der ein Gespräch mit einem Kind führen will, hat sein Thema bereits auf der Tagesordnung. Wenn tatsächlich von einem Gespräch die Rede sein soll, wird der Erwachsene auch Aufmerksamkeit für die Geschichte des Kindes zeigen müssen« (2006: 85). Gegen Ende der Forschung gelang es mir jedoch, diese beiden Bereiche zu koordinieren. |
| 15 | Überrascht war ich von der hohen Komplexität von Unterrichten und gleichzeitigem Beobachten. Beispielsweise gelang es uns trotz sorgfältiger Vorbereitung auf die Testaufgabe Monsters als integrativer Teil des Unterrichts nicht, anhand der Vorträge der Schüler aussagekräftige Beobachtungsergebnisse zu erzielen. Ich fühlte mich nicht in der Lage, nach einmaligem Hören der Testausführung differenzierte Bewertungen zu sprachlichen Teilkompetenzen abzugeben. Wir zogen daher bei der nächsten Möglichkeit, diese Aufgabe zu wiederholen, ein Aufnahmegerät zur Dokumentation hinzu und erzielten damit viel verlässlichere Ergebnisse. Im Laufe der Forschung und der Seminarsitzungen verbesserte sich jedoch meine Fähigkeit, auch bei einmaligem Hören von Testausführungen zu bewerten. |
| 16 | Gut gelang mir insgesamt die Erstellung der Beobachtungsbögen und des Selbsteinschätzungsbogens. In der Besprechung im Seminar erhielten wir positive Rückmeldung bezüglich der Passung der Kriterien und Formulierungen der Beobachtungsbögen mit der Testaufgabe. Das Erstellen nahm zwar viel Zeit in Anspruch, es lohnte sich allerdings, denn als ich probenhalber die Testausführung mit einem standardisiertem Beobachtungsbogen, der mir als effizient erschien, auswerten wollte, taten sich einige Lücken auf. |
| 17 | Der Selbsteinschätzungsbogen wurde ebenfalls von einigen Seminarteilnehmern für ihre eigene Forschung verwendet und hinsichtlich seiner Aussagekraft als effizient bewertet, da er keine »Leistungsstufen« in Form von Wertungen enthält. Viele Schüler in unserer Klasse nutzten die Gelegenheit, eigene Statements statt der vorgegebenen Antwortoptionen auf den Bogen zu schreiben, so dass wir damit sehr brauchbare Ergebnisse erzielten. Der Bogen eignete sich zudem als Basis für ein Gespräch in Form des Spiegels mit den Kindern. |
| 18 | 4.4.1.3 Meine Rolle als Forscherin |
| 19 | Die Anforderungen an die Rolle der Forscherin sind hoch: So agiert man als »Diagnosefachfrau«, Pädagogin mit entwicklungspsychologischen Kenntnissen über die Altersgruppe der Kinder sowie Fach- und Methodenexpertin. |
| 20 | Ich fühlte mich generell wohl in der Rolle der Forscherin, was stark mit dem insgesamt positiven »Forschungssetting«, also der Klassenatmosphäre, dem kollegialen Verhältnis mit der Lehrerin, der Unterstützung durch das Seminar und dem problemlosen Umgang mit den Profilkindern, zusammenhing. Im Austausch mit Kommilitonen im Seminar wurde mir immer wieder klar, dass solche Bedingungen nicht selbstverständlich seien. So lief die Forschung – abgesehen von kleinen Ausnahmen – insgesamt erfolgreich. |
| 21 | Enttäuschungen erlebte ich dann, wenn ich etwas ausführlich vorbereitet und durchdacht hatte, und das Ergebnis der Durchführung in geringer Relation zu dem Aufwand stand. So erhoffte ich in meinem letzten Gespräch mit Janos beispielsweise konkretere Informationen, und erhielt oft nur kurze Antworten, obwohl ich während des Gesprächs das Gefühl hatte, dass eine angenehme, sogar vertraute Gesprächsatmosphäre herrschte. Im Seminar erfuhr ich von Kommilitonen, dass sie ähnliche Erfahrungen gemacht hatten, und so sah ich das Resultat meines Gesprächs nicht einseitig in meiner Gesprächsführung begründet. |
| 22 | Auch der letzte Test lief bezüglich unserer Erwartungen an die Kompetenzen der Kinder nicht erwünschenswert. Im vorher gegangenen Unterricht hatten wir Interviews eingeübt, und im Test zeigte sich dann, dass bestimmte Anforderungen wie das Formulieren von Fragen trotz der Übungen zu schwierig für die Schüler waren. Hier suchten wir nach den Ursachen und fanden diese zumindest teilweise in unserer vorher gegangenen methodischen Vorbereitung. An dieser Stelle treffen Horstkempers Aussagen über den Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Lernerfolg zu. Sie macht in ihren Ausführungen zu Diagnosekompetenz deutlich, dass Lehrkräfte bei Lerndiagnosen ihrer Schüler stark »mit den Ergebnissen ihrer eigenen Arbeit konfrontiert« sind (vgl. 2004: 209). Es ist aber ein wichtiger Teil diagnostischer Kompetenz, »die Spannungen auszuhalten und reflexiv zu verarbeiten, die sich daraus ergeben« (Horstkemper 2004: 209). |
| 23 | An der Fähigkeit, selbstverständlich die Doppelrolle von Beobachter und Handelndem (vgl. Köck 2004: 55) anzunehmen, werde ich in meiner beruflichen Praxis noch arbeiten müssen. Zudem möchte ich im zukünftigen beruflichen Alltag verstärkt im statt außerhalb des Klassenzimmers leistungsdiagnostisch arbeiten, weil es viele und gute Möglichkeiten der integrativen Leistungsdiagnostik im Unterrichtsalltag gibt und der zukünftige Unterricht auch diese Form der Leistungsdiagnostik erforderlich machen wird. Im Rahmen der Forschung hat mir die Leistungsdiagnose mit der Kleingruppe oder mit den Profilkindern einzeln außerhalb des Unterrichts geholfen, mich mit der Praxis der Leistungsmessung vertraut zu machen. |
| 24 | Insgesamt fühle ich mich nun kompetenter bezüglich meiner zukünftigen diagnostischen Anforderungen. Durch die Beschäftigung mit der Thematik habe ich sowohl praktische Anleitungen erhalten, die ich in modifizierter Form anwenden kann, als auch ein theoretisches Wissen und ein neues Bewusstsein über individuelle Lernleistung und deren nicht zu un- |

| | |
|----|--|
| | terschätzende Einflussfaktoren. |
| 25 | 4.4.2 Die Partnerarbeit und Gruppenarbeit im Seminar |
| 26 | Die Zusammenarbeit mit einem Partner sehe ich grundsätzlich als sinnvoll und förderlich für die Diagnosearbeit. Zum einen hat sie den praktischen Nutzen, durch Maßnahmen wie Vergleichen und Besprechen von Beobachtungsergebnissen und Eindrücken objektive(re) Bewertungen zu erzielen, zum anderen können mit dem Partner beispielsweise Testaufgaben konzipiert, Rollen verteilt, aber auch gegenseitig Rat und Kritik eingeholt und somit das gesamte Vorgehen effizienter und angenehmer gestaltet werden. |
| 27 | Die tatsächliche Arbeit mit meiner Partnerin verlief aus meiner Sicht nicht ganz so effizient. So hätte ich mir insgesamt eine stärkere Zusammenarbeit vor allem in Bezug auf Vor- und Nachbereitung der Beobachtungen und der Gespräche mit den Kindern erhofft. Stattdessen nahm ich viele Auswertungen, Vorbereitungen und Überlegungen zum Vorgehen und Gespräche eigeninitiativ vor. Auch auf meine Ideen und Vorschläge hätte ich mir oft mehr Kritik oder überhaupt Rückmeldung gewünscht. Andererseits entwickelte ich durch die Situation eine noch größere Verantwortung gegenüber meinem eigenen Handeln als »Forscherin«. |
| 28 | Wenn es jedoch zu einem Austausch kam, wie z.B. in der Vor- und Nachbesprechung der Leistungserhebungen, dann empfand ich unsere Partnerarbeit als sehr produktiv und bestärkend. Ich hatte das Gefühl, dass wir beide ähnlich differenziert vorgehen und im Wesentlichen die gleichen Ansichten und Ergebnisse hatten. Zudem konnten wir uns bezüglich der Auswertungen in einigen Aspekten ergänzen. Oft war ich überrascht, wie ähnlich wir dachten und dass uns kleine Details gleichsam auffielen. Dies passierte hauptsächlich in Bezug auf unsere nichtsystematischen Beobachtungen der Schüler. |
| 29 | Probleme und Ideen tauschte ich darüber hinaus mit einer Kommilitonin, die sich ebenfalls mit der Thematik der Lernerprofile im Rahmen einer Zulassungsarbeit befasste, aus. In gemeinsamem Interesse entwickelten wir zusammen den vorher erwähnten Selbsteinschätzungsbogen, dessen einzelne Formulierungen durch unsere angeregte Diskussion zustande kamen. Auch in Bezug auf Beobachtungsschwerpunkte, Unterrichtsideen und geeignete Tasks erhielt ich in Gesprächen mit ihr Anregungen. |
| 30 | Zudem empfand ich den Austausch im Seminar als bereichernd. Indem einzelne Gruppen ihre Arbeitsergebnisse präsentierten und auf Probleme und Aspekte aufmerksam machten, in die man sich zumindest kurzzeitig hinein dachte, lernte ich einiges für mein Vorgehen. Das Seminar leitete wiederholt zur Selbstreflexion an, da man bei der Betrachtung anderer Vorgehen einen neuen Blick auf seine eigene Forschung wirft. |
| 31 | Bei der Präsentation unserer Arbeitsergebnisse und der exemplarischen Diskussion einer Sprachbeobachtung wurde ich beispielsweise auf einen Aspekt aufmerksam, den ich bisher nicht bewusst berücksichtigt hatte. Die soziale Norm, also der Vergleich einer Leistung mit der eines anderen Kindes, spielt eine große Rolle beim Bewerten. So stuften die Seminarteilnehmer die Leistung eines unserer Profilkinder besser ein, als meine Partnerin und ich dies getan hatten. Meiner Ansicht nach passierte das, weil sie die Testausführung isoliert sahen und die der anderen Kinder nicht als Vergleich hatten. Das veranlasste mich dazu, mein Vorgehen zu überdenken und zwar weiterhin alle Normen zu berücksichtigen – was ohnehin automatisch passiert – mich aber wieder stärker am einzelnen Lerner zu orientieren. |
| 32 | Der Erfahrungsaustausch im Seminar führte auch dazu, dass ich ein realistischeres Bild von meinen Kompetenzen erhielt: Nachdem ich eine Gesprächsführung mit einem Profilkind trotz guter Vorbereitung als wenig ertragreich empfunden und meine Gesprächskompetenzen daraufhin in Frage gestellt hatte, löste sich mein selbstkritischer Blick in Gesprächen mit Kommilitonen, die ähnliche Erfahrungen gemacht hatten. |
| 33 | 4.4.3 Die Arbeit mit den Profilkindern |
| 34 | 4.4.3.1 Maßnahmen zur Herstellung von Objektivität bei der Profilerstellung |
| 35 | Im Laufe meiner Forschung ergriff ich viele Maßnahmen, um den Kindern mit meiner Beurteilung durch das Lernerprofil gerecht zu werden und damit ein rundes Bild herzustellen. Auch durch die theoretische Beschäftigung mit dem Thema wurde bei mir wiederholt das Bewusstsein über ein faires Vorgehen durch das ständige Reflektieren von Eindrücken geschaffen. Dadurch, dass sich die Beobachtung über zwei Monate erstreckte, hatte ich die Gelegenheit, die Kinder etwas besser kennen zu lernen und in verschiedenen Situationen zu erleben. Insofern hat der Zeitraum meiner Ansicht nach zur Objektivität beigetragen. |
| 36 | Ich vermied es, vorschnell Zusatzinformationen über die Schüler von der Lehrerin einzuholen, weil ich mir erst einen eigenen Eindruck verschaffen wollte. Die »Informationsquellen« waren lange Zeit die Schüler selbst, also ihre Aussagen und meine Beobachtungen zu ihrem Verhalten. Erhielt ich dennoch beiläufig Informationen aus anderen als den genannten Quellen, dann versuchte ich mich so weit wie möglich davon zu distanzieren. Im Bewusstsein über die Gefahr, dass man Menschen vorschnell abstempelt oder – wie Ritchie es im Kontext von Lernerprofilen formuliert – »[I]mages and expectations harden very quickly« (vgl. 1991: 66), habe ich die Bilder lange veränderbar gelassen. Natürlich färbt jede Information den Eindruck gewissermaßen, und dennoch ist es möglich, den Einfluss der Information zu begrenzen, indem man diese bewusst hinterfragt und sie als Information aber nicht als Fakt behandelt. |
| 37 | So geschah es beispielsweise mit der Zusatzinformation über Janos' Sprachstörung und den Einfluss auf seine Fremdsprachkompetenzen. Seine Sprachstörung ist zwar Fakt, den Einfluss auf sein Englischlernen jedoch nahm ich nicht als gegeben hin und machte ihn fortan zum Gegenstand meiner Beobachtung. Dabei wiederum musste ich aufpassen, nicht subjektiv vorzugehen. Erst gegen Ende meiner Forschung, als ich differenzierte Eindrücke hatte, besprach ich diese mit der Lehrerin. Objektivität bzw. Fairness gegenüber Leonie, Janos und Christoph stellte ich zudem durch das Abgleichen ihrer und meiner Wahrnehmung und der Berücksichtigung ihrer Wahrnehmung und Meinungen in den Profilen her. |
| 38 | Weiterhin dokumentierte ich meine Beobachtungen immer zeitnah und relativ ausführlich, bewertete aber nicht gleich, |

| | |
|----|---|
| | und erst am Ende, als ich alle zur Bewertung wichtigen Informationen gesammelt und geprüft hatte, zog ich ein Fazit. Darüber hinaus ließ ich systematische Beobachtungen und allgemeine Eindrücke in mein Profil einfließen. Zu Beginn der Forschung ging ich davon aus, dass ein Profil keinen Platz für nicht-systematische Beobachtungen habe. Im Laufe meiner Forschung wurde mir jedoch klar, dass gezielte Leistungs- und Verhaltensbeobachtungen isoliert betrachtet das Bild des Lernalers unvollständig lassen und alltägliche Eindrücke von den Kindern wichtige Ergänzungen sind, mit denen jedoch verantwortungsbewusst umgegangen werden muss. McNamara beschreibt deren Stellenwert folgendermaßen: |
| 39 | Teachers have continuous exposure to their students' achievements in the normal course of learning. In the process, they receive ongoing informal confirmation of learner progress which may not be adequately reflected in a category difference as described in a scale. (2000: 42) |
| 40 | Seine Aussage impliziert zudem einen kritischen Umgang mit Beobachtungsbögen. Obgleich ich gut durchdachte Beobachtungsbögen in meiner Forschung generell für effiziente Messinstrumente halte, war mir bei meinen Auswertungen mittels jener klar, dass sie Christoph, Janos und Leonie damit nicht hundertprozentig genau abbilden konnten. Solche Messinstrumente erfassen eben nicht, in welcher Stimmung der Schüler sich gerade befindet und welchen Einfluss die Stimmung auf das Ergebnis hat. Objektiver wird die Beobachtung mittels der Beobachtungsbögen dann, wenn man Zusatzinformationen über die Testsituation in das Lernerprofil einfließen lässt oder bei der Analyse von Lernleistungen mögliche Einflussfaktoren in konkreten Situationen benennt (vgl. z.B. Lernerprofil Leonie, Analyse 1i). |
| 41 | Die Berücksichtigung von nicht-systematischen Beobachtungen, also dessen, was ich im natürlichen Umgang mit den Kindern wahrnahm, in meinem Lernerprofil war mir auch insofern wichtig, als ich bisweilen bei systematischen Beobachtungen den Eindruck hatte, dass die Kinder sich der Beobachtungssituation bewusst waren und dadurch nicht unbefangen handelten. Bei Janos hatte ich bisweilen den Eindruck, dass er etwas aufgeregt war und diese Aufregung das Ergebnis meiner Beobachtungen ins Positive oder Negative veränderte. Ein anderes Beispiel ist Leonies erste Testausführung: Leonie hatte sich gut auf den Test, also die Beobachtungssituation vorbereitet, und so war es bei der isolierten Auswertung schwierig zu beurteilen, ob sie die syntaktischen Fähigkeiten, die sie im Test gezeigt hatte, wirklich besaß. |
| 42 | Ein weiterer Punkt, der zur Aussagekraft meiner Lernerprofile und zur Fairness gegenüber den Kindern beigetragen hat, ist Zusammenarbeit mit meiner Partnerin (vgl. inter-rater reliability, S. 25). Obgleich diese Zusammenarbeit noch produktiver hätte erfolgen können (vgl. 4.4.2), verhinderte sie, dass die Profile einseitig gefärbt sind. Meine Partnerin hatte ähnliche Eindrücke und Ergebnisse sowohl über das Verhalten der Kinder als auch über ihre Leistung. Durch meine Partnerin wurde ich auch dazu angeregt, Beurteilungen, die sich in Nuancen von ihrer unterschieden, zu überdenken und überprüfen. |
| 43 | Weiterhin habe ich jede Testaufgabe zwei Mal, mit zeitlich langen Abständen dazwischen ausgewertet und die Ergebnisse jedes Tests verglichen (vgl. intra-rater reliability, S. 24). Die Zuordnungen zu Kompetenzstufen waren beim anschließenden Vergleichen fast identisch – allerdings zog ich hierbei teilweise unterschiedliche Indizien heran. |
| 44 | Auch die Wahl unserer Aufgaben und Beobachtungsschwerpunkte haben meiner Auffassung nach zur Fairness gegenüber den Kindern beigetragen. Wie unter Punkt 4.2.1 ausführlich beschrieben, konzipierten wir Aufgaben, die in ihren Anforderungen angesichts der unterrichtlichen Vorbereitung passten. Wenn auch die Testaufgaben streng genommen keine real-world tasks darstellten, so erachte ich sie aufgrund ihrer kindgerechten Aufbereitung als dem Zweck angemessen. |
| 45 | Auch die Beobachtungsbögen stehen in Kongruenz zu den zu erwartenden Kompetenzen und zur Aufgabe. Bei der Konzeption überlegten meine Partnerin und ich uns zunächst die Schwerpunkte und gingen dann die Testausführung hypothetisch durch, um aufgrund unserer Annahmen und der im Unterricht gefestigten Kompetenzen verschiedene Stufen genau beschreiben zu können. Der analytische Aufbau der Bögen nach dem Schema des multiple-trait scoring trug zudem dazu bei, dass die Teilleistungen der Sprache genau erfasst werden konnten, so dass letztlich keine schwammigen Pauschalaussagen gemacht werden mussten. Die Passung der Kriterien mit der Aufgabe und der Testausführung wurde uns von unseren Kommilitonen im Seminar bestätigt. |
| 46 | Bezüglich der Befragungen mit den Schülern achtete ich auf offene Fragestellungen, was mir jedoch nicht konsequent gelang. Allerdings schien dies anhand von Leonies und Christophs Kommunikationskompetenz keine Beeinträchtigungen auf die Aussagen zu haben. Als Unterstützung zur Informationsgewinnung setzte ich gezielt Bögen ein. Durch die Bearbeitung des Selbsteinschätzungsbogens hatten die Schüler die Möglichkeit, die thematisierten Aspekte erst zu überdenken, bevor sie darauf antworteten. In einem Gespräch wären sie aufgrund der direkten Konfrontation durch Rückfragen mit einem Gesprächspartner möglicherweise nicht so offen gewesen, weil eine Selbsteinschätzung voraussetzt, Schwächen und Stärken offen zugeben bzw. überhaupt zu erkennen, was eine relativ anspruchsvolle und persönliche Angelegenheit ist. Ich gab den Schülern durch den Bogen genügend Distanz und zog den Bogen aber zu einer späteren Besprechung erneut heran. |
| 47 | Die Bearbeitung eines anderen Bogens nach Kolb (2007) zur Ermittlung der Lernpräferenzen hingegen besprach ich schon während des Bearbeitens mit den Kindern. Meiner Ansicht nach war die Verwendung des Bogens nur begrenzt ertragreich, da er nicht speziell auf die Teilfähigkeit des Sprechens zugeschnitten ist und diese nur als einen Teilaspekt behandelt. Zudem zweifle ich an der Eindeutigkeit der Darstellungen und an deren Übersicht, was z.B. dazu führte, dass Aspekte übersehen wurden. Auch die intendierte Erstellung einer Rangliste wurde dadurch beeinträchtigt. Beim Vergleich der Ergebnisse wurde zudem deutlich, dass es unterschiedliche Akzentuierungen bezüglich Effizienz und Spaßorientierung gab. Dennoch integrierte ich den Bogen als einen eigenständigen Teil in die Profile, da sich anhand der darüber geführten Gespräche interessante Aspekte ergaben. Die Einstellung der Kinder zum Sprechen wurden zumindest teilweise deutlich sowie ihr genereller Bezug oder Zugang zur Sprache in ihrem familiären Umfeld. |
| 48 | Die abschließenden Analysen zur Thematik der Lernpräferenzen in den Profilen zeigen, dass ich keine stark verallgemei- |

| | |
|----|--|
| | nernden Aussagen darüber machte, sondern mich auf den Bogen und das Gespräch berief. Im engen Kontext der Bögen sind die Ergebnisse daher doch aussagekräftig. |
| 49 | 4.4.3.2 Wie »rund« sind meine Bilder von den Profilkindern? |
| 50 | Anhand der gerade dargestellten Maßnahmen zur Objektivierung und Aussagekraft meiner Profile, aber auch der kritischen Betrachtung des letzt genannten Aspektes halte ich meine Profile bzw. die Bilder, die sie hervorbringen, für rund im Sinne von authentisch und fair gegenüber den Schülern. |
| 51 | Wie mehrmals angesprochen, ist es unmöglich, Verhalten völlig objektiv zu beobachten und Leistungen ebenso zu bewerten. Wenn man dies als gegeben annimmt und bei der Erstellung der Profile dennoch ein Höchstmaß an Objektivität anstrebt, Maßnahmen zu ihrer Herstellung ergreift und diese Maßnahmen offen darlegt, kann ein rundes Bild gezeichnet werden. Neben den unter Punkt 4.4.3.1 genannten Maßnahmen erwies sich vor allem das kleinschrittige Vorgehen des im Kurs geübten und hier angewandten Befund-Analyse-Verfahrens von niedriger zu höherer Inferenz als wichtige Maßnahme für aussagekräftige Ergebnisse und Objektivität. |
| 52 | Ich halte das Lernerprofil generell dafür geeignet, den Lerner authentisch abzubilden, weil das Profil ein transparentes Vorgehen von der Lehrkraft verlangt: Alle Schritte von der Datenerhebung bis zur abschließenden Analyse werden durch den Datenanhang, aber auch durch die Beschreibung der Umstände transparent dargelegt und für den Leser des Profils nachvollziehbar gemacht. Der Datennachweis und die in das Profil integrierten und begründeten Bezüge auf Daten stellen sozusagen die Legitimation für Analysen und damit für das Bild vom Lerner dar. |

Zulassungs- und Hausarbeiten (Auszüge)

1 Annika (A.H)

| | |
|----|---|
| 1 | Einleitung zum Thema „Ein Lernerprofil zu dem Bereich – mündliche Sprachkompetenz“ ²⁸⁷ |
| 2 | In dieser Arbeit möchte ich zeigen, welche Fragen die Erstellung eines Lernerprofils über die mündliche Sprachkompetenz von zwei charakterlich sehr unterschiedlichen Schülern aufwirft: Dennis ist ein sehr extrovertierter Schüler, während Rebecca durch ihre ruhige Ausstrahlung auffällt. |
| 3 | 1.1. Forschungsfrage „Testaufstellung“: |
| 4 | Ich möchte in meiner Arbeit der Frage nachgehen, wie ein Test bezüglich der mündlichen Sprachkompetenz aufgestellt werden kann, anhand dem die Lehrkraft einerseits feststellen kann, was die Kinder beherrschen, andererseits aber auch die Leistungsgrenzen der Schüler erkennen kann. Ein Test ist dann optimal aufgestellt, wenn er zum einen den behandelten Stoff prüft und gleichzeitig möglichst großflächig den Bereich zwischen Über- und Unterforderung eines einzelnen Schülers abdeckt. Da die Lehrkraft den von außen gesetzten Standards entsprechen muss, dabei aber auch dem „Lernfortschritt des einzelnen Kindes gerecht werden“ möchte, muss sie mit ihrem Test versuchen, geschickt in dem „Zielkonflikt zwischen Standardisierung und Individualisierung (zu) agieren.“ Entspricht der Test dieser Herausforderung, lernt die Lehrkraft die „zone of proximal development“ ihrer Schüler kennen. Nach Vygotsky beschreibt diese Zone den Bereich der möglichen Entwicklungsschritte, die unter professioneller Hilfe stattfinden. |
| 5 | 1.2. Hypothesen: |
| 6 | Zu einem Test könnte man folgende Einstellung haben: |
| 7 | Es sollte nur das geprüft werden, was in einem Erwartungshorizont klar festgelegt werden kann. Der Erwartungshorizont sollte ausschließlich von dem durchgenommenen und geübten Stoff determiniert werden. |
| 8 | - Die Schüler sollten auf gar keinen Fall überfordert werden, da sich Misserfolge negativ auf die Motivation auswirken. |
| 9 | - Eine abweichende Einstellung ist: Ein Test kann in seiner Forderung über das Leistungsvermögen der Schüler hinausgehen. Dadurch werden sie herausgefordert, sich noch mehr anzustrengen. |
| 10 | - Man kann alle Schüler dem gleichen Test unterziehen. |
| 11 | - Es sollten individuelle Tests entworfen werden. |
| 12 | 2. Theoretischer Hintergrund: |
| 13 | Das Aufstellen eines Tests muss sorgfältig durchdacht und geplant werden, um den Kindern tatsächlich gerecht zu werden. Einerseits sollte die Perspektive der Kinder mit in die Überlegung einbezogen werden, andererseits sollte man sich aber auch darüber Gedanken machen, welche Aussagekraft ein Test bietet. Entscheidungen sowohl bezüglich der Planung und Entwicklung des Tests, welche zum Beispiel Aspekte wie Inhalte und Schwierigkeitsgrad beinhalten, müssen unter Berücksichtigung des erteilten Unterrichts und der Leistung der Schüler getroffen werden. Auch die Verwertung des Testergebnisses sollte vor dem Hintergrund eines globalen Eindrucks über die mündliche Leistung der Schüler stattfinden. Möglicherweise hat der Schüler einen schlechten Tag und ist sonst viel leistungsstärker. Kennt man den Schüler aus dem Schulalltag, fällt diese Diskrepanz auf und ein verhältnismäßig schlechtes Testergebnis fällt nicht so stark ins Gewicht. |

²⁸⁷ Die Hausarbeiten können hier nicht in der ursprünglichen Formatierung dargestellt werden, da sie zum Zwecke der Datenauswertung in Tabellenform gesetzt wurden.

| | |
|----|---|
| 14 | 2.1. Sieben Schritte nach Karin Drese |
| 15 | Um bei der Testentwicklung systematisch vorzugehen, ist es hilfreich, sich mit dem Artikel „Mündliche Leistung einschätzen“ von Karin Drese auseinanderzusetzen. Er gleicht einem roten Faden zu dem Procedere einer Testaufstellung und -durchführung. Sie legt sieben, Schritte vor: 1) Eine Aufgabe auswählen, 2) Kriterien der Beobachtung auswählen, 3) Einen Erwartungshorizont formulieren, 4) Die Kinder vorbereiten, 5) Hilfen geben, 6) Beobachtungen notieren, 7) Rückmeldung für Lehrkraft und Kinder. |
| 16 | Bei der Auswahl der Aufgabe soll das „Sprechen [...] im Vordergrund stehen.“ Dabei sollen „gut geübte, in das Thema des Unterrichts eingebettete, interessante und herausfordernde Aktivität [en gefunden werden], bei [denen] jedes Kind nach seinen Fähigkeiten sein Wissen und Können einbringen kann.“ Drese unterscheidet monologische und dialogische Sprechsituationen. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal, sieht sie zwischen „Aufgaben der Reproduktion“ über die „Teilreproduktion“ bis hin zur „Konstruktion“. Dabei sind „individuelle Varianten möglich.“ |
| 17 | Die Beobachtung sollte gezielt stattfinden. Es sollten im Vorfeld Kriterien festgelegt werden, die zu der Aufgabenstellung passen. Drese hält vier (maximal fünf) Kriterien für sinnvoll, die zu der Sprechaufgabe passen. Anhand von „Kann-Formulierungen“ sollen die Kompetenzen des Kindes festgehalten werden. Die Festlegung von Deskriptoren bezüglich der Kriterien gehören bereits in den dritten Schritt des Modells von Drese. Drese betont, den Erwartungshorizont von der „einzelnen Lehrkraft für ihre individuelle Lerngruppe“ zu formulieren. Der vierte Schritt beinhaltet, Transparenz für den Schüler/die Schülerin zu schaffen, der getestet wird. Er/sie soll wissen, warum er getestet wird und worauf in dem Test Wert gelegt und geachtet wird. Die Erklärungen müssen in „altersangemessener Weise“ erfolgen. Da ja immer nur ein Schüler im Fokus stehen kann, stellt sich die Frage wie der Rest der Klasse beschäftigt wird. Hier schlägt Drese Stationenarbeit vor. Die Kinder sollten in Gruppen getestet werden. In der direkten Interaktion sieht Drese eine natürliche Sprechsituation. Hilfen können in Form von Gesten, Bildern oder in Textform gegeben werden. Drese betont die Dokumentation der Beobachtungen unmittelbar im Anschluss an das Testen. Die Kinder sollten über ihren Leistungsstand informiert werden. |

2 Ronja (R.H)

| | |
|------|---|
| 1-76 | [...] |
| 77 | Wie gehe ich mit den gewonnenen Erkenntnissen um? |
| 78 | Der nun folgende abschließende Teil des Lernerprofils stellt den „eigentlichen Sinn eines Lernerprofils (dar): Die Verbesserung und Optimierung des individuellen Lernprozesses“ (Penner: 4). Nachdem nun durch unterschiedliche Medien der Lernprozess des Kindes aufgedeckt wurde, mögliche Schwierigkeiten erkannt und mögliche Chancen entdeckt wurden, sollte an dieser Stelle das Feedback an den Schüler/ die Schülerin erfolgen, die auch Bohl hervorhebt: Die Konsequenzen aus der Beobachtung, wie z.B. Beratungsgespräche und Vereinbarungen mit den betroffenen SchülerInnen und Lehrkörpern (vgl. Bohl 2006: 95). |
| 79 | Penner gibt in ihrem Leitfaden zur Erstellung eines Lernerprofils folgende mögliche Fragestellungen an die Hand: |
| 80 | „Wie kann ich mein Kind im Lernprozess individuell unterstützen?“ |
| 81 | „Welche Hilfestellungen oder Strukturen braucht mein Kind, um im Lernprozess weiter fortzuschreiten?“ (vgl. Penner: 8). |
| 82 | Nachdem nun der theoretische Rahmen der Erstellung eines Lernerprofils kurz dargelegt wurde, soll im Folgenden der empirische Teil dieser Arbeit abgebildet werden. |
| 83 | [...] |
| 84 | b) Empirischer Teil: Eigene Forschung |
| 85 | Forschungsdesign und -setting: |
| 86 | Die zwei Schüler, die wir beobachteten besuchen die 6. Klasse der [...]Hauptschule in Heidelberg. Die Klasse besteht aus 16 SchülerInnen, die Englischlehrerin ist gleichzeitig die Klassenlehrerin. |
| 87 | Die Lehrerin scheint im Fach Englisch häufig frontal zu unterrichten, die Methoden umfassten in den Stunden die wir beobachten konnten das Auswendig lernen von Mini-Dialogen und das Übersetzen vom Englischen ins Deutsche. Den Aussagen der Lehrerin nach weist die Klasse ein äußerst niedriges Niveau vor und verhält sich auffällig störend. Die Beziehung der Lehrerin zu den Schülern schien unserer Meinung nach nicht gänzlich harmonisch zu verlaufen |
| 88 | Wir konnten die Klasse drei Mal beobachten, einmal testen und unserer zwei Schüler einmal interviewen. Dabei gestalteten sich die Beobachtungen allerdings sehr schwierig, denn eine Passung des Beobachtungsbogens auf die Stunde war wegen fehlender Informationen durch die Lehrerin kaum bis gar nicht möglich. Aus diesem Grunde gestalteten wir die Beobachtungsbögen zunächst sehr allgemeingültig, um letztendlich in der Stunde selbst die Möglichkeit zu haben, jene Aspekte einfach auszustreichen, die nicht beobachtet werden konnten. Außerdem konzentrierten wir uns auf Merkmale des sozialen Verhaltens, die bei jeder Unterrichtsform beobachtbar sind. |

3 Daniela (D.Z)/(D.LPV)

a) Theoretischer Teil der Zulassungsarbeit (D.Z)²⁸⁸

| | |
|-----|--|
| 187 | 3.3.2.9 Bewerten |
| 188 | Hochstetters Planungszyklus schließt sich an dem Punkt der Bewertung. Rein theoretisch bedeutet Bewerten das »Beziffern eines Verhaltens relativ zu einer Norm« (Jäger 1996: 64) - im Falle der vorher dargestellten Beobachtungsbögen bezieht sich das Bewerten demnach auf die Einordnung der Sprachleistungen auf eine bestimmte Kompetenzstufe. |
| 189 | Was Hochstetter mit ihren Ausführungen zu Bewerten meint, ist streng genommen die Interpretation und Erklärung von Beobachtungsdaten, nämlich die Beurteilung (vgl. Köck 2004: 85). |
| 190 | Beim Übergang von der Beobachtungsphase zur Bewertungs- und Beurteilungsphase ist die so genannte Inferenz relevant (vgl. Bohl 2006: 62). |
| 191 | Niedrige Inferenz bedeutet, dass bei einer Beobachtung bestimmte Kompetenzen oder Verhaltensweisen eines Schülers sehr genau und unmittelbar beschrieben werden. |
| 192 | Von einer hohen Inferenz ist die Rede, wenn die Lehrkraft aufgrund von mehreren Beobachtungssituationen auf eine bestimmte Kompetenz oder Schwäche des Schülers schließen kann. Die Aussage erfolgt dann auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau und unterscheidet sich von einer niedrigen insofern, als sie sich von der reinen Beschreibung löst und auf der Basis von Beobachtungen eine zusammenfassende Bewertung und Beurteilung liefert (vgl. Bohl 2006: 62). |
| 193 | Nach Bohl ist es bei der Bewertung und Beurteilung wichtig, dass sie sich auf konkrete „Situationen oder hieraus gebündelte Zwischeneinschätzungen“ beziehen. Das realistische Ziel der Inferenz sollte sein, bei Beurteilungen den Prozess des Schlussfolgerns (also der Inferenz) nachvollziehbar bzw. transparent zu machen, indem man die Beobachtungen zur Begründung heran ziehen kann (vgl. Bohl 2006: 62f). |
| 194 | 3.3.2.10 Nachbereitung |
| 195 | Während Hochstetters Stufenmodell mit der Bewertung abschließt, sieht Bohl die Nachbereitung der Leistungsfeststellung als einen wesentlichen Bestandteil des gesamten Bewertungsverfahrens, auf den insbesondere bei fortlaufenden Lernstandserhebungen nicht verzichtet werden kann (vgl. 2006: 84). |
| 196 | In der Nachbereitungsphase sollen die vorher gegangenen Phasen reflektiert werden. Dabei beantwortet die Lehrkraft Fragen nach der Angemessenheit des unterrichtlichen Kontextes wie Einübungszeit und Lernumgebung, des Testens und der Dokumentation und zieht Rückschlüsse auf das weitere Vorgehen. Diese beinhalten u.a. Entscheidungen über die Beibehaltung oder Änderung von Beobachtungsschwerpunkten. |
| 197 | Zwischenfazit: Das Bild vom Lerner im Kontext: seiner Leistungen |
| 198 | Dieses Kapitel über das Testen mit Überlegungen und Modalitäten liefert einige Antworten auf die eingangs gestellten Fragen nach dem Bild des Lerners – zumindest im Kontext seiner sprachlichen Leistungen. |
| 199 | Ein authentisches Bild entsteht dadurch, dass das gesamte Testverfahren möglichst genau auf den Lerner zugeschnitten und der Lerner unter für ihn idealen Bedingungen getestet wird. Hierzu sind einige Überlegungen anzustellen, die Hochstetter in einem graduell verlaufenden Planungsmodell festhält. |
| 200 | Die Lehrkraft überlegt sich gezielt, welche sprachlichen Kompetenzen des Lerners sie anknüpfend an den unterrichtlichen Erwerb und die Festigung der Kompetenzen erfassen möchte - auch unter Einbeziehung der Schüler - und entwickelt eine Testaufgabe. Diese wiederum muss auf ihre Passung mit den Kriterien und den charakterlichen und kognitiven Eigenschaften des Schülers hinterfragt werden, um in der Ausführung an Aussagekraft zu gewinnen und zur Authentizität des Bildes beizutragen. |
| 201 | Authentizität gewinnt das Bild demnach dadurch, dass das gesamte Testverfahren selbst einem Test bezüglich der Güterkriterien Validität und Reliabilität unterzogen wird. Das geschieht beispielsweise auch bei der Erstellung von Beobachtungsbögen und der Dokumentation der Leistung. Nur wenn die hier fest gelegten Kriterien zur Aufgabe und deren Ausführung passen, kann ein Bild entstehen, das dem Lerner entspricht und gerecht wird. |
| 202 | Runder wird das Bild auch dadurch, dass mehr als eine Person darauf schaut: So gilt die kollegiale Zusammenarbeit bei der Leistungsmessung und -bewertung als ein wichtiger Faktor zu mehr Objektivität. |
| 203 | Die Perspektiven, aus denen auf den Lerner geschaut wird, genauer gesagt die Normen, an denen sich der Blick orientiert, sind sowohl die Individual- als auch die Sachnorm. Letztere spielt insofern eine Rolle, als die Sprachkompetenzen, die geprüft werden, sich immer auf den unterrichtlichen Kontext beziehen und dieser wiederum auf einen Bildungs- oder Lehrplan. Die Individualnormorientierung findet darin ihren Ausdruck, dass die Testsituation - wie oben bereits erwähnt - an den Schüler angepasst ist und Ergebnisse differenziert ermittelt und rückgemeldet werden. Zudem ist die Orientierung am Lerner selbst wesentlicher Bestandteil der Lernprozessanalysen. |
| 204 | An dieser Stelle sollte Prengels Verständnis von Bild im Zusammenhang mit Leistungsmessung heran gezogen werden: |
| 205 | Lernstandsanalysen können nicht Fakten über Kinder hervorbringen, sondern den zugrunde liegenden Modellen entspre- |

²⁸⁸ Es handelt sich hier lediglich um einen Auszug der Zulassungsarbeit. Die gesamte Arbeit liegt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vor.

| | |
|------------|---|
| | chende Bilder und Vermutungen. [...] Sie sollen nicht dazu benutzt werden, Kinder mit einem Etikett zu versehen und »in Schubladen« einzuordnen. (2006: 28) |
| 206 | Der Autor grenzt das Bild klar von Faktischem ab und erachtet es als ein Konstrukt, das sich an Modellen orientiert und den Schüler nicht erfassen, sondern nur darstellen kann. Das Bild in dieser Arbeit hat demnach keinen Anspruch auf faktische Wahrheit, aber es soll dennoch den Schüler so authentisch wie möglich darstellen. |
| 207 | Lernstandsanalysen bzw. Lernprozessanalysen allein lassen das Bild noch fragmentarisch oder einseitig, weil sie »nur« die Leistungen des Lerners darstellen, nicht jedoch die Interessen, Charaktereigenschaften und Hintergründe, durch die sich der Lerner auszeichnet und die als Einflussfaktoren auf den Lernprozess gelten. |
| 208 | Das Lernerprofil wirft wie angedeutet einen genaueren Blick auf den Lerner. Die Methoden, mit denen das Bild komplettiert und somit ein »Einordnen in Schubladen« verhindert werden soll, sind Beobachten und Gesprächsführung und werden folgend erläutert. |
| 209 | 3. 3.4 Beobachten |
| 210 | Beobachtungen zielen in dieser Arbeit darauf ab, mehr über den Lerner zu erfahren und finden im Unterschied zum Testen, je nach Beobachtungsziel, in »natürlichen Situationen« (Brügelmann und Brinkmann 2006: 30) statt, d.h. im Laufe des Unterrichts, aber auch außerhalb, wie z.B. in den Pausen. Testen ist zwar streng genommen auch eine Form der Beobachtung, nämlich die der Leistungs- und Lernfortschrittsbeobachtung; sie soll hier jedoch von den anderen Formen der Beobachtungen abgegrenzt werden. |
| 211 | Beobachtungen beziehen sich immer auf ein beobachtbares Verhalten, anhand dessen Hypothesen über den Lerner formuliert bzw. geprüft werden können (vgl. Köck 2004: 55). Der Gegenstand des Beobachtens kann sich beispielsweise auf das Lern-, Arbeits- oder das Sozialverhalten des Schülers beziehen und in Gruppen- oder Einzelsituation stattfinden. |
| 212 | 3.4.1.1 Formen der Beobachtung |
| 213 | 3.4.1.1 Nicht-systematische Beobachtung |
| 214 | Je nach Ziel der Beobachtung unterscheidet man generell zwischen einer systematischen und einer nicht-systematischen. Letztere ist im schulischen Kontext nach Köck (2004: 55) und Ledl (1994: 15) eine so genannte teilnehmende Beobachtung, nach welcher die Lehrkraft während ihres Unterrichtens beobachtet und so in die Doppelrolle von Beobachter und Handelndem schlüpft (vgl. Köck 2004: 55). Sie gilt auch als freie-, ungebundene- und Gelegenheitsbeobachtung (vgl. Langer et al 2000: 15f), die kein bestimmtes methodisches Vorgehen verlangt und häufig außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Nach Langer et al. eröffnen sich außerhalb des Unterrichts verschiedenartige Beobachtungsmöglichkeiten und zum Teil überraschende Verhaltensweisen der beobachteten Schüler, die sich hier als »unbeobachtet« glauben (vgl. 2000: 51). Anhand dieser Form können Aussagen über Schüler getroffen werden, die allerdings mehr oder weniger intuitiv entstehen, und daher für eine Bewertung nicht ausreichen. |
| 215 | 3.4.1.2 Systematische Beobachtung |
| 216 | Um objektivierbare und begründete Aussagen zu einem Schüler zu erhalten, muss über einen längeren Zeitraum beobachtet und die Beobachtung systematisiert werden. Eine solche wird auch als standardisierte, kontrollierte oder strukturierte Beobachtung bezeichnet und ist die eigentliche Form der wissenschaftlichen Beobachtung, die »genau festgelegte Beobachtungspläne (bezüglich Beobachtungssituation, Aspekt, Zeit und Dauer), ein Höchstmaß an Konzentration auf das zu Beobachtende [...] sowie] Zuverlässigkeits- und Gültigkeitskontrollen« verlangt (Heller 1974, zit. nach Langer et al. 2000: 15). Sie wird meistens dann eingesetzt, wenn die Lehrkraft bereits eine Vermutung, also eine Hypothese, anhand des Verhaltens eines Schülers gebildet hat und dieses prüfen möchte. Die Lehrkraft sollte Situationen und Bedingungen festhalten, in bzw. unter denen auffallende Verhaltensmuster auftreten (vgl. Köck 2004: 75), da das Verhalten eines Schülers in unterschiedlichen Situationen verschiedene Ausprägungen haben kann. |
| 217 | Zudem sollte sie ihre Beobachtungen an gezielte Fragestellungen bzw. Kriterien knüpfen wie bei der im vorher gegangenen Kapitel dargestellten Methode des Testens. Es bietet sich an, Beobachtungsbögen zu verwenden. Möchte die Lehrkraft beispielsweise das Sozialverhalten beobachten, sollte sie ihre Beobachtung unter Fragestellungen wie »Nimmt das Kind Kontakt zu anderen auf?«, »Geschieht dies spontan, aktiv, ungezwungen?« oder »Wartet das Kind darauf, dass es angesprochen wird?« durchführen (vgl. Köck 2004: 97ff). |
| 218 | 3.4.2 Beobachten ist Interpretieren |
| 219 | Jedoch gilt es zu bedenken, dass Beobachtungen immer Interpretationen von Verhaltensweisen sind. So weisen Langer et al. auf folgendes hin: |
| 220 | Was wir beobachten und wahrnehmen, ist nie das »wahre« Abbild der Wirklichkeit. Stets wählen wir unter den Reizen aus, die auf uns einströmen. Objektives Wahrnehmen ist nicht möglich. (vgl. 2000: 13) |
| 221 | und |
| 222 | Beobachtungen hängen von Faktoren wie unserer Erwartungen und Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen, der momentanen Verfassung, Einstellungen, Gedächtnis und der Art der auf uns einströmenden Reize ab. (vgl. 2000: 15) |
| 223 | In den hier angesprochenen Erwartungen sieht Ritchie eine Gefahr bei der Erstellung eines Lernerprofils. Mit diesen Erwartungen entstünden gleichzeitig Bilder vom Lerner im Kopfe des Beobachters, die sich schnell verhärteten (vgl. 1991: 66) und schwer revidierbar seien. |
| 224 | Distanziert sich der Beobachter jedoch von seinen Erwartungen und Einstellungen und reflektiert den Prozess des Beobachtens, schafft er die Grundlage für eine objektivere und fairere Beobachtung bzw. Beurteilung. |

| | |
|-----|--|
| 225 | Eine Maßnahme, die er zur Objektivierung der Beobachtung ergreifen kann, ist die Verwendung von Beobachtungsbögen. Wie beim Testen der mündlichen Sprachkompetenz sollten diese genau erfassbare Beschreibungen enthalten. Je konkreter (niedriginferent), d.h. weniger abstrakt die Kriterien sind, desto besser lassen sie sich beobachten (vgl. Bohl 2006: 62). Bestehen bereits Hypothesen zum Schülerverhalten und Verhaltensbeschreibungen, dann sollten diese nach Jäger (1996: 47) bezüglich ihrer Konsistenz, Generalität und Universalität hinterfragt werden. Die Fragen, die sich der Beobachter dazu stellt, sind folgende (vgl. ibid. 1996: 47): |
| 226 | • Findet sich das Verhalten immer wieder und führt die Beobachtung zur gleichen Verhaltensqualifikation? |
| 227 | • Findet sich das Verhalten in verschiedenen Situationen? |
| 228 | • Findet sich das gleiche Merkmal auch bei mehreren Merkmalsträgern in gleichen oder unterschiedlichen Situationen? |
| 229 | Kann der Beobachter alle bejahen, dann hält der das vermutete Verhalten in Form eines Beobachtungsberichtes fest, wie zum Beispiel als Teil eines Lernerprofils. Allerdings gilt diese schriftliche Fixierung nach Köck (2004: 97f) erneut als Fehlerquelle der Objektivität, weil hier Verkürzungen, Kontrastierungen, Symmetrie sowie Definitionsprobleme das Verhalten und somit das Bild des Lerners verzerren. So stellt möglicherweise der zweite Punkt, die Symmetrie, eine größere Fehlerquelle im Lernerprofil dar. |
| 230 | Mit Symmetrie ist hier das Bemühen um Geschlossenheit gemeint, was Köck als »Herstellung ›schlüssiger Geschichten‹« bezeichnet (vgl. 2004: 97). Der Beobachter unterschlägt faktische Unregelmäßigkeiten oder sich widersprechende Verhaltensmerkmale, um ein »rundes« Bild vom Lerner zu zeichnen. Wie in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, soll das Bild jedoch nicht rund im Sinne von »abgerundet« oder geschlossen sein, sondern Platz für diese Unregelmäßigkeiten haben und dadurch an Authentizität gewinnen. |

b) Vorüberlegung zu den Lernerprofilen (D.LPV)

| | |
|----|---|
| 1 | Empirischer Teil – Das Lernerprofil |
| 2 | In diesem Kapitel wird neben dem Produkt meiner praktischen Arbeit, den Lernerprofilen, zunächst das Vorgehen zur Erstellung einschließlich der Bedingungen, unter denen ich die Profile erstellte, erläutert. Dies hat vor allem den Zweck, die Profile in einen Kontext, der zum Verständnis der Profile selbst wichtig ist, einzuordnen. |
| 3 | Im Anschluss an die Profile werde ich meine praktische Arbeit und die Ergebnisse reflektieren und in dieser Reflexion auf die Leitfrage dieser Arbeit, nach der Authentizität meiner Profile, eingehen. |
| 4 | 4.1 Bedingungen |
| 5 | 4.1.1 Situative Bedingungen |
| 6 | Die Lernerprofile entstanden wie erwähnt im Rahmen eines Seminars, welches die praktische Arbeit theoriegeleitet unterstützte und im Zeitraum zwischen Oktober und Februar statt fand. |
| 7 | Die Datenerhebung für die Lernerprofile selbst erstreckte sich über einen etwas kürzeren Zeitraum, von November bis Ende Januar, also ca. zweieinhalb Monate. Ich führte meine Profilerstellung an einer lokalen Schule in einer vierten Klasse in Zusammenarbeit mit einer Kommilitonin, die ebenfalls das Seminar über Lernerprofile besuchte, durch. Im Folgenden werde ich von meiner Kommilitonin als meiner »Partnerin« sprechen. |
| 8 | Bezüglich der Zusammenarbeit möchte ich an dieser Stelle die Englischlehrerin der Klasse, die gleichzeitig Klassenlehrerin der selben Klasse ist, dankend erwähnen, die es uns ermöglichte, unsere Forschung in einem angenehmen Rahmen durchzuführen. |
| 9 | Sie stellte uns ihre Stunden in der Klasse bezüglich der Thematik, Methodik und der Zeiten flexibel zur Verfügung und richtete uns darüber hinaus ein, dass wir auch außerhalb des regulären Unterrichts Beobachtungen und Befragungen mit den Kindern durchführen konnten. So kamen wir trotz der vielen Unterbrechungen durch Herbstferien, Weihnachtsferien, Projektwoche, Ausflüge und der schulalltäglichen »Ausfälle« letztlich auf einen quantitativ ausreichenden Beobachtungsrahmen und in dieser Hinsicht auf qualitativ effiziente Ergebnisse. |
| 10 | 4.1.2 »Personelle« Bedingungen: Die Profilkinder |
| 11 | Die Schüler, die wir während des genannten Zeitraums genauer beobachteten, wurde uns von der Lehrerin zugeteilt. Das passierte aus dem Grunde, weil wir zu Beginn unserer Forschung durch die Suche nach einer Schule und Klasse viel Zeit verloren hatten und die Lehrerin durch eine frühzeitige Absprache mit Eltern, von denen sie eine Genehmigung an unserer Forschung vermutete, verhindern wollte, dass wir noch länger warten mussten. |
| 12 | Nur bei einem Schüler, Janos, nannte sie darüber hinaus einen spezifischen Grund für ihre Wahl, nämlich seine Sprach- |

| | |
|-----------|--|
| | störung im Deutschen und ihr Interesse an genauen Ergebnissen im englischsprachigen Bereich. |
| 13 | Ansonsten erhielten wir außer der Information, dass alle drei Schüler sehr »umgänglich« seien, wenig Vorinformation über jene, was ich angesichts der Tatsache, dass ich unvoreingenommen, also so objektiv wie möglich an die Forschung heran gehen wollte, begrüßte. Die Zusammenarbeit mit den »umgänglichen« Kindern empfand ich als ausnahmslos bereichernd. |
| 14 | Ich löste mich auch bald von meiner ursprünglichen Erwartungshaltung, dass nur die Beobachtung positiv oder negativ »auffälliger« Schüler zu interessanten und diskutierbaren Ergebnissen führen konnte. |
| 15 | 4.1.3 Die Klassenatmosphäre |
| 16 | Zur Klassenatmosphäre seien kurz ein paar Worte gesagt, weil diese entscheidenden Einfluss auf die Unterrichtsprogression und die Leistungen der Kinder nehmen kann und in den Lernerprofilen daher eine Rolle spielt. |
| 17 | Ich empfand die Stimmung in der Klasse als angenehm, was ich als Leistung der Lehrerin interpretierte, die einen sehr vertrauten Umgang mit ihrer Klasse zeigte und von den Schülern respektiert wurde. Neben kleineren Konflikten, die nach Aussage der Lehrerin ein »frühpubertäres« Verhalten einzelner Schüler wider spiegelten, konnte ich keine ernsthaften Probleme beobachten. |
| 18 | Die Atmosphäre trug dazu bei, dass wir ohne Störungen unterrichten und Partnerarbeiten durchführen konnten. |
| 19 | 4.1.4 Situativ-curriculare Bedingungen und Konsequenzen für das Vorgehen |
| 20 | Die Klasse bestand aus siebenundzwanzig Schülern, die seit der ersten Klasse Englisch lernen. Nach meiner Einschätzung und nach Information der Lehrerin war die Leistungsspanne der Schüler im Englischunterricht groß, was u.a. auf die sprachlichen Voraussetzungen zurück ging, die sich über Deutsch-als-Zweitsprache bis hin zu Zweisprachigkeit Deutsch-Englisch erstreckten. |
| 21 | Entsprechend der allgemeinen Kompetenzspanne fielen die Kompetenzen im mündlich-fremdsprachlichen Bereich aus. |
| 22 | Zur mündlichen Sprachproduktion im Englischunterricht ist jedoch generell zu sagen, dass dieser Teil in der Klasse etwa mit etwa gleicher Gewichtung wie die anderen Teilkompetenzen Lesen und Schreiben gefördert wurde. So hatten die Schüler insgesamt nur wenige Anlässe zum Sprechen erhalten, und dementsprechend gering waren die allgemeinen mündlichen Fremdsprachkompetenzen. Die fremdsprachlichen Äußerungen der Schüler beschränkten sich auf <i>chunks</i> oder isolierte Wörter bzw. muttersprachliche Antworten. Zudem war die Didaktik in der Klasse sehr stark zweisprachig und die Methodik kognitiv geprägt. |
| 23 | Als Konsequenzen für unsere unterrichtliche Praxis und den Forschungsteil brachen wir sozusagen das Eis und schafften Sprechanlässe für die Schüler. Das ursprüngliche Vorhaben, vorrangig die kommunikativen Kompetenzen der Schüler zu beobachten, schien uns aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen zunächst als ungeeignet. |
| 24 | Unsere Unterrichtssprache war ausschließlich Englisch, und die allgemein guten schriftsprachlichen Kompetenzen griffen wir in unserem Unterricht dann auf, wenn sie sich für unser methodisches Vorgehen eigneten. |
| 25-62 | [...] |
| 63 | 4.2.2 Beobachten |
| 64 | Meine Beobachtungen bezogen sich neben den Leistungs- und allgemeinen Verhaltensbeobachtungen wie Sozialverhalten vordergründig auf das Arbeitsverhalten der Profilkinder. Dieses sollte in verschiedenen Phasen des Unterrichts, wie Stillarbeit und Unterrichtsgespräch, ermittelt werden. So interessierte mich beispielsweise, wie konzentriert und selbstständig die Kinder mit Aufgaben umgingen und wie engagiert sie sich am Unterricht beteiligten. |
| 65 | Zur Datenerhebung der allgemeinen Verhaltensbeobachtung konzipierte ich einen Bogen nach dem Schema eines im Kursleitfaden vorgestellten Modells [...]. Des Weiteren übernahm ich einen Beobachtungsbogen zum Arbeitsverhalten nach Köck (2004) und modifizierte ihn anhand einer Kommentarspalte [...]. Diese Beobachtungen führte ich größtenteils allein aus. |
| 66 | Die anderen Bögen entwickelten wir in Partnerarbeit und stimmten sie wiederum genau auf die Inhalte der Stunde ab [...]. Die Auswertung dieser Ergebnisse erfolgte wie bei den Beobachtungen zur Sprechleistung mit meiner Partnerin. |
| 67 | 4.2.3 Gespräche führen |
| 68 | Zu Beginn unserer Beobachtungsphase führten wir mit unseren Profilschülern Interviews durch, die wir im Seminar bezüglich der Gesprächs- und Fragetechniken exemplarisch vorbereitet hatten. |
| 69 | In einem anderen Interview ging es darum, die Lernpräferenzen der Kinder zu ermitteln. Als unterstützendes Medium |

| | |
|-----------|---|
| | zogen wir das AB nach Kolb (2007) heran [...], welches die Kinder ausfüllten. Währenddessen baten wir die Kinder, ihre Entscheidungen durch ein »lautes Denken« zu begründen. Zusätzlich befragten wir die Kinder zu den auf dem AB abgebildeten Methoden. |
| 70 | Einzelne Schüleraussagen aus diesen Gesprächen transkribierte ich zunächst und analysierte sie dann. Dabei ging ich nach der im Seminar geübten Befund-Analyse- Methode vor, d.h. meine Analysen entwickelten sich schrittweise von niedriger zu immer höherer Inferenz (vgl. Bohl 2006: 62). |
| 71 | Eine andere Form des Befragens führten wir in Form eines Fragebogens durch, den ich zusammen mit einer Kommilitonin entwickelt hatte. Mit diesem wollten wir die Selbsteinschätzung der Schüler in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen sowie ihrer Einstellung zur Sprache ermitteln. Auf diesem zweiseitigen Bogen (s. Anhang I: x-xi) müssen die Schüler angefangene Sätze durch vorgegebene Phrasen oder ihren eigenen Kommentar ergänzen. Unsere Bemühungen bei der Konzeption des Bogens zielten vor allem darauf ab, ehrliche Antworten von den Kindern zu erhalten, was wir dadurch zu erreichen suchten, dass die Antwortmöglichkeiten keine Wertungen enthielten. Ich führte diese Art der Befragung mit der gesamten Klasse durch und griff die Antworten meiner Profilkinder später in Einzelgesprächen mit diesen auf. |
| 72 | Für diese Einzelgespräche eignete sich die Methode des Spiegels: Ich ging einige Aspekte der Bögen mit den Kindern durch und gab ihnen zunächst die Möglichkeit, Stellung zu ihren Entscheidungen bzw. eigenen Antworten zu geben und dann meine Einschätzungen dazu erneut zu kommentieren. |
| 73 | Eine andere Form des Gesprächs war mein Feedback an die Kinder bezüglich der Sprachtests, was ich mit Sprachübungen verband. |
| 74 | Neben diesen systematisch vorbereiteten Gesprächen ergaben sich viele Gespräche mit den Kindern spontan, weil zumindest Leonie und Christoph eigeninitiativ häufig auf uns zukamen und sich mitteilen wollten. Aber auch mit Janos kommunizierten wir außerhalb der vorbereiteten Gespräche. |
| 75 | Zudem ergaben sich während des Beobachtungszeitraums einige Gelegenheiten mit der Lehrerin zu kommunizieren und Wissenswerte über die Kinder in Erfahrung zu bringen. In einem abschließenden Telefonat mit der Lehrerin holte ich noch fehlende, für das Profil wichtige Informationen ein. |
| 76 | 4. 4.3 Die Lernerprofile |
| 77 | Nach der Darlegung des Vorgehens folgen nun die »Produkte« des Profiling, nämlich die Lernerprofile über Christoph, Janos und Leonie. |
| 78 | Die Systematik der Profile ist selbsterklärend. Zu erwähnen gilt, dass die Datenanhänge, bestehend aus ausgewerteten Beobachtungsbögen, Selbsteinschätzungsbögen, Transkriptionen, Analysen etc., sich aufgrund der Menge nicht direkt hinter jedem Profil, sondern im Gesamtanhang dieser Arbeit (Anhang II) befinden. Verweise hierauf sind feste Bestandteile der Profile. |
| 79 | Zweitens seien die Zielgruppen der Profile erwähnt: Der erste Teil der Profile, der sich jeweils auf die Sprachleistung der Kinder bezieht, ist vorrangig für »Fachexperten « wie zum Beispiel die zukünftigen Englischlehrer der Kinder bestimmt, da er linguistische Kenntnisse voraussetzt. Die Zusammenfassungen der Sprachleistungen jedoch sind allgemein verständlich und bieten sich daher beispielsweise als Rückmeldung für die Eltern der Kinder an. Die Zielgruppe der anschließenden Themen sind vorrangig zukünftige Lehrer der Kinder. |
| 80 | Generell sollte mit den in den Profilen der Kinder enthaltenen Informationen vertraulich umgegangen werden, weil sie zum Teil sehr persönliche Informationen über die Kinder enthalten. |

Lernerprofile (Auszüge)

1 Annika (A.LP)

| | |
|----------|--|
| 1 | Lernerprofil Dennis, Klasse 6 |
| 2 | Einleitung |
| 3 | Dennis fiel von Anfang an durch gute Mitarbeit auf, vor allem dann, wenn es darum ging zu sprechen. Insofern waren wir beide der Meinung, dass er ein interessanter Schüler im Hinblick auf ein Lernerprofil, welches sich mit der mündlichen Sprachproduktion beschäftigt, sei. |
| 4 | Thema 1: Mündliche Sprachproduktion: Dennis Kreativität / kommunikative Strategien im Unterricht |

| | |
|----|---|
| 5 | Befund: Dennis umschreibt Begriffe wie z.B. das Fach Hauswirtschaft: „ <i>This is ... to eat and cook.</i> “ (vergl. 2.1.) |
| 6 | Analyse: Dennis kann auf vorher Gelerntes zurückgreifen. Dabei benutzt er Wörter, die er in dem entsprechenden Zusammenhang assoziiert. Er ist in der Lage, inhaltlich zu reduzieren, um bei sich innerhalb des begrenzten Umfangs seiner Möglichkeiten in Englisch auszudrücken. |
| 7 | Befund: Bei der Erarbeitung des Stundenplans wirft Dennis eine Aussage dazwischen. „ <i>We have too religion on Tuesday 6th lesson.</i> “ Bei der Frage nach dem möglichen Ende einer Geschichte bemerkt Dennis: „ <i>She go alone at home.</i> “ (vergl. 2.1. und 2.2.) |
| 8 | Analyse: Bei beiden Aussagen lässt sich feststellen, dass Dennis selbständig Sätze bildet. Da er die genaue Satzstellung noch nicht kennt, lehnt er sich ans Deutsche an. |
| 9 | Befund: Dennis äußert „ <i>sometimes too big</i> “ (lächelt), um bei dem Thema Weihnachten darauf hinzuweisen, dass nicht alle Geschenke durch den Schornstein passen. (vergl. 2.4. Auch Test: Bildbeschreibung: Beschreibung des Lehrers, des Fehlverhaltens der Schüler 5.1.) |
| 10 | Analyse: Dennis reduziert sich auf wenige, ihm zur Verfügung stehende Worte, und setzt Intonation sowie Gestik und Mimik gezielt ein, um sich auszudrücken. |
| 11 | Befund: Nach der Geschichte „Old friends and new friends“, sollen die Schüler den Inhalt des ersten Abschnitts wiedergeben. Dennis beginnt Deutsch zu sprechen (codeswitching). Nach Hinweis/Reaktion der Lehrerin auf Englisch, probiert er wieder, Englisch zu reden. (vergl. 2.2) |
| 12 | Analyse: Die Geschichte hatte einen hohen emotionalen Gehalt. Da der Druck sich mitzuteilen größer wird, ist die Hemmschwelle, einfach Deutsch zu sprechen, niedriger. Außerdem möchte Dennis beweisen, was er verstanden hat. Auf deutsch kann er wesentlich mehr äußern. |
| 13 | Befund: In der Erarbeitungsphase werden die Begriffen „reporter“ und „newspaper“ eingeführt. Dennis bringt sie mit dem Wort „magazine“ in Verbindung (vergl. 2.7.) |
| 14 | Analyse Dennis setzt assoziative Strategien ein. Er benutzt sein Hintergrundwissen, um Neues zu verstehen und zu verknüpfen |
| 15 | Befund: Dennis verwendet bei der freien Satzbildung viele Füllwörter. Dabei kommt es zu Pausen. Die Intonation wird nicht unnatürlich, sondern durch Mimik und Gestik unterstützt. |
| 16 | (vergl. Test: Bildbeschreibung, Nacherzählen der Geschichte 5.1.) |
| 17 | Analyse: Dennis gelingt es, sich mit seinem begrenzten Ausdrucksvermögen in der englischen Sprache, dennoch mitzuteilen. Er findet Wege nur wenige, treffende Worte einzusetzen, gewinnt Zeit zum Überlegen durch den Einsatz der Füllwörter und ergänzt seine Aussage durch Mimik und Gestik. |
| 18 | Befund: <i>Ähm My hobbies are hm What are my hobbies? Inline skates, ähm computer with Freun äh, with friends playing ähm.</i> (vergl. 5.1.) |
| 19 | Analyse: Dennis formuliert freie Sätze. Er wirft eine Frage ein, um mehr Zeit zum Nachdenken zu haben. Einmal rutscht er ins Deutsche, korrigiert sich dann aber selber. Er verfügt über die Fähigkeit, frei zu sprechen ohne unsicher zu werden, wenn er überlegen muß, was er weiter sagen will, oder wenn ihm ein Fehler unterläuft. |
| 20 | Thema 1: Mündliche Sprachproduktion: Dennis Wortschatz |
| 21 | Befund: Während der Erarbeitungsphase zum Thema „Weihnachten“, in der reale Objekte im Stuhlkreis eingesetzt werden äußert Dennis: „ <i>I ähm see a ... from the tree ähm... papers (Blatt) äh big Schlitten.</i> “ Dabei deutet er auf eine Abbildung mit einem Schlitten, die hinter einem kleinen Weihnachtsbaum und Mistelzweigen liegt. |
| 22 | Im Zusammenhang mit dem Thema „Santa Claus“ kennt Dennis die Wörter „cherry“ und „nose“, wie sich während der Erarbeitungsphase beobachten ließ. Es wurden Bilder verwendet, um neues Vokabular einzuführen (vergl. 2.4.). |
| 23 | Analyse: Dennis kann schon auf einen gewissen Grundwortschatz zurückgreifen, den er richtig anwendet. Treten Lücken auf, erfindet er eine Bezeichnung nach seiner Logik (papers=Blätter für Mistelzweige) und beginnt zu „codeswitchen“. Damit fordert er die Lehrerin zugleich heraus, ihm mit den englischen Begriffen weiterzuhelfen. |
| 24 | Befund: Dennis kann das Bild (siehe Anlage) detailliert beschreiben: |
| 25 | <i>I can see äh pupils.</i> |
| 26 | <i>One pupils eating his äh sandwich, ähh two girls ähm talking, m two no ähm one girl äh reading a comic, one boy playing computer, One girl ähm listening to the äh radio, and two pupils äh do äh his äh his homework, one girl ähm open the window, -äh yes...(vergl. 5.1.)</i> |
| 27 | Analyse: Dennis kann auf sicher und inhaltsgetreu auf zuvor durchgenommenes Vokabular zurückgreifen. Wörter, die er benutzt werden in den richtigen Kontext eingebettet. |
| 28 | Thema 1: Mündliche Sprachproduktion: Dennis Syntax |

| | |
|----|--|
| 29 | Befund: Dennis spricht in ganzen Sätzen. Einfache Aussagesätze und Fragen formuliert er korrekt, auch wenn er sie spontan bildet: „ <i>This is not right.</i> “, „ <i>What are my hobbies?</i> “ |
| 30 | Fehler treten bei der Verwendung des present progressive auf: „ <i>Sorry I using it</i> “. (vergl. 5.1.) |
| 31 | Analyse: Inhalte die gut gefestigt sind, werden richtig wiedergeben. Einfache Sätze und Frage bereiten Dennis gar keine Schwierigkeiten. Es wird jedoch deutlich, dass das present progressive noch nicht verinnerlicht wurde. Selbst in einem von vor einer Woche bekannten Satz vergisst Dennis die Form von to be. Das wurde auch bei der Bildbeschreibung deutlich. |
| 32 | Befund: „ <i>The teacher have a paper. He have forget his schoolbag</i> “. Diese beiden Aussagen wurden spontan formuliert. (Siehe auch weitere Formulierungen Test 5.1.) |
| 33 | Analyse: Es wird deutlich, dass Dennis die dritte Person Singular noch nicht von den anderen Numeri unterscheidet. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wurde noch nicht verinnerlicht. |
| 34 | Befund: Während des Tests formuliert Dennis die Verneinung mit der kontraktierten Form von do not (don't) und dem Adjektiv. (Bsp. „ <i>He don't happy</i> “ vergl. 5.1.) |
| 35 | Analyse: Die Form „don't“ repräsentiert für Dennis eine deutliche Verneinung. Ihm wurde die Frage gestellt „ <i>Is he (the teacher) happy?</i> “. Die Form von „to be“ verliert Dennis aus den Augen. Statt dessen greift er auf „don't“ zurück. Dabei vergisst er zudem die Kongruenz zur dritten Person Singular. Es lässt sich schlussfolgern, dass an der Beschreibung von Gefühlen vor allem in der negativen Form (Verneinung) sowie an der Subjekt-Verb-Kongruenz noch gearbeitet werden muß. |
| 36 | Thema 1: mündliche Sprachproduktion: Dennis Intonation |
| 37 | Befund: Als sich Dennis vorstellt, klingt seine Intonation durchaus natürlich |
| 38 | Bei der Aufzählung der Aktivitäten der Schüler setzt Dennis eine typische Intonation ein, wie man sie in einer Aufzählung verwendet (vergl. Test 5.1.). Auch bei dem Nacherzählen der kurzen Geschichte sowie bei dem Minidialog besteht eine Passung von Intonation und Inhalt des Gesagten. |
| 39 | Analyse: Es gelingt Dennis auch in einer Testsituation natürlich zu sprechen. Dabei kann variiert er seine Intonation dem entsprechend, was er sagen möchte. Für ihn ist die Intonation sehr wichtig, da ihm in englisch erst ein begrenztes Ausdrucksvermögen zur Verfügung steht. Er verleiht dem Gesagten dadurch mehr Ausdruck. |
| 40 | Thema 2: Charakterliche Eigenschaften: Das „Naturell“ von Dennis |
| 41 | Befund: Dennis sitzt während der ersten Stunde, in der wir ihn kennenlernen an einem Einzeltisch am Rand. Die Lehrerin begründet dies damit, dass er zuviel mit den Nachbarn rede. Allgemein bezeichnet sie ihn als „verquatscht“. Später sitzt er zwischen seinen Mitschülern. Er stört den Unterricht nicht, arbeitet gut mit und in Gruppen- und Partnerarbeit hilft er seinen Mitschülern (siehe allg. Überblick, Beobachtungen). Im Interview berichtet er, dass er sich melde, „weil es ihm Spaß macht“ (vergl.4.2.). |
| 42 | Analyse: Dennis ist von Natur aus sehr kommunikativ. In Gruppenarbeiten zeigt er sich sehr hilfsbereit und kooperativ. Er verfügt über ein gutes Selbstbewusstsein, nicht zuletzt, weil er während der Englischstunden recht erfolgreich ist. Er versteht, worum es im Unterricht geht und meldet sich zuweilen als einziger. Außerdem ist er einer der ersten, die eine Gruppenarbeit abschließen. Der verbleibende Zeit nutzt er freiwillig, um seinen Mitschülern zu helfen. |
| 43 | Befund: Dennis erwähnt, dass ihm ein Spiel, in dem es darum ging, das deutsche/englische Äquivalent eines Begriffes zu sagen, sehr viel Spaß gemacht hat (vergl. 4.1.) |
| 44 | Analyse: Dennis ist im Zusammenhang mit seinen englischen Kenntnissen recht selbstbewusst. Eine Wettkampfsituation, in der er sie nutzen kann, um zu gewinnen, gefällt ihm. |
| 45 | Befund: Dennis gibt an, Dinge im Klassenzimmer sehr gut benennen zu können, auch seine Lieblingsfächer benennen zu können sowie etwas über seine Schule oder Klasse zu sagen. |
| 46 | Mittelmäßige Kenntnisse besitzt er subjektiv, wenn es darum geht, verschiedene Schulfächer zu beschreiben (vergl. Selbsteinschätzungsbogen 3.1.). |
| 47 | Analyse: Dennis ist selbstbewusst. Seine Angaben sind jedoch nicht überzogen. Das einzige der aufgeführten Themen, welches in der Klasse noch nicht so gefestigt ist, gibt er auch nur mit „mittelmäßig“ an. Dennis verfügt insofern durchaus über die Fähigkeit selbstkritisch zu sein. |
| 48 | Befund: Bei der letzten kurzen Befragung sagt Dennis, dass er deswegen frei sprechen kann, weil er keine Angst vor Fehlern habe, sondern daraus lernen wolle. Im Interview sagte er aus, dass das reden auf Englisch „eigentlich nicht (bzw.) überhaupt nicht schwierig sei“ (vergl. 4.2.). |
| 49 | Analyse: Von der Perspektive der Innensicht gesehen wird deutlich, dass Dennis keine schlechten Erfahrungen gemacht hat, wenn er englisch spricht. Fehler sieht er als Chance weiter korrigiert zuwerden. Er fühlt sich sicher. Seine Einstellung hilft ihm an die Grenzen seines Ausdrucksvermögen zu gelangen und darüber hinaus kommunikative Strategien wie Gestik, Mimik, Pausen etc. einzusetzen. Dadurch erweitert er zusätzlich sein Ausdrucksvermögen. |
| 50 | Befund: Dennis berichtet, er habe zu Hause sehr, sehr viel geübt, weil ihn das richtig interessiere. Ich mag es mehrere |

| | |
|----|---|
| | Sprachen zu kennen (vergl. 4.2.). |
| 51 | Analyse: Es wird deutlich, dass Dennis von seinem Charakter her recht ehrgeizig ist. Das Fremdsprachenlernen macht ihm Spaß. |
| 52 | Thema 3: Schulische Einflussfaktoren: Einfluss der Klassenatmosphäre auf Dennis Lernleistung |
| 53 | Befund: Die Klasse ist allgemein sehr arbeitswillig und motiviert. |
| 54 | Analyse: Für einen mündlich starken Schüler wie Dennis ist es hilfreich, dass die Klassenatmosphäre von Lernbereitschaft charakterisiert ist. Wenn er richtige Antworten gibt wird ihm dafür nicht etwa eine „Streberrolle“ zugeschrieben. Seine Leistung wird von der Klasse akzeptiert. |
| 55 | Thema 3: Schulische Einflussfaktoren: Unterrichtsmethoden |
| 56 | Befund: Zu Beginn einer Stunde wird Vorwissen oft aktiviert, indem Bilder oder reale Objekte geboten werden. Diese Methode wird auch häufig in der Erarbeitungsphase von neuen Wörtern genutzt. |
| 57 | Analyse: Die Form der Aktivierung/Erarbeitung von Wortschatz regt zum Sprechen an. Die Schüler sind es gewöhnt, sich zunächst mündlich mit der englischen Sprache auseinander zu setzen. |
| 58 | Befund: Der komplette Englischunterricht wird auf Englisch gehalten. |
| 59 | Analyse: Es kommt Dennis zugute, dass er in einer monolingualen Unterrichtssituation Englisch lernt. So wird er angeregt, sich ebenfalls komplett in Englisch auszudrücken und entsprechende Strategien einzusetzen. |
| 60 | Thema 3: Schulische Einflussfaktoren: Einfluss der Sitzordnung auf Dennis' Lernleistung: |
| 61 | Befund: Dennis wurde von seinem Einzeltisch wieder in die allgemeine Sitzordnung der Klasse integriert. |
| 62 | Analyse: Dennis hat gelernt, dass er während des Unterrichts nicht ständig mit den Nachbarn sprechen soll. Statt dessen kann er Hilfe anbieten. |
| 63 | Thema 4: Möglicher persönlicher Einfluss auf Dennis Leistung: |
| 64 | Befund: Dennis Traumberuf ist es, Programmierer zu werden. Da der Computer aus England kommt „muß man die englische Begriffe gut kennen“ erklärt er in dem Interview 2 (vergl. 4.2.). |
| 65 | Analyse: Dennis ist intrinsisch motiviert, Englisch zu lernen. Er sieht einen direkten Zusammenhang zu seinem Berufswunsch. |
| 66 | Befund: Dennis begegnet Englisch im Alltag: „ <i>Wenn man Fernseh guckt und da sind paar englische Wörter ---.</i> “ (vergl. 4.2.) |
| 67 | Analyse: Das Fernsehen erhöht zusätzlich Dennis Motivation. Er achtet darauf, wenn Englisch im Kontext seines Alltags benutzt wird. Dann möchte er gern mithalten. |
| 68 | Befund: Dennis möchte als Austauschschüler nach England gehen (Interview 2: vergl. 4.2.). |
| 69 | Analyse: Die Perspektive, der englischen Sprache außerhalb der Schule, sozusagen in einem natürlichen Kontext zu begegnen, motiviert Dennis. |
| 70 | Befund: Außer Deutsch spricht Dennis zu Hause auch russisch (Interview 2). Er sagt er liebe es, mehrere Sprachen zu kennen (vergl. 4.2.). |
| 71 | Analyse: Dennis kennt den Wert einer Fremdsprache und erlebt im Alltag mit, dass eine Fremdsprache Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet, die ohne ihre Kenntnis nicht möglich wären. |
| 72 | Thema 5: Fortentwickeln des Lernprozesses: Dennis Strategie |
| 73 | Befund: Dennis hat keine Angst vor Fehlern, sonder möchte daraus lernen (vergl. 4.3.). |
| 74 | Analyse: Dennis verwendet die Strategie „try and error“. Er ist sich durchaus bewusst, dass er nicht alles kann. Sein Lernverhalten ist selbständig und intrinsisch motiviert. |
| 75 | Befund: Dennis berichtet, dass er sich, um Englisch zu sprechen merke, dass zum Beispiel das g in cage anders als das g im Deutschen ausgesprochen wird (vergl. 4.3.). |
| 76 | Analyse: Dennis versucht, sich Regeln für die Aussprache abzuleiten. Er ist sich bewusst, dass einzelne Buchstaben in der englischen Sprache anders in Laute umgesetzt werden als im Deutschen. |
| 77 | Zusammenfassung: |
| 78 | Thema 5: Fortentwickeln des Lernprozesses: Empfehlung für Dennis |
| 79 | 1. Da Dennis schon dazu tendiert, sich Strukturen für die Aussprache aufzubauen, sollte dies auch auf der grammatischen Ebene genutzt werden. Dennis sollte darauf hingewiesen werden, auf Strukturen, die die Lehrerin einsetzt, gezielt zu achten, wie es zum Beispiel um die Bildung des present progressive geht |

| | |
|----|--|
| 80 | 2. Dennis sollte lernen, sich selbst zu kontrollieren. Dazu sollte er Wörterbücher verwenden. Es wäre durchaus sinnvoll, ihn auch auf die Lautschrift hinzuweisen. |
| 81 | 3. Da Dennis schon das Fernsehen in den Englischlernprozess einbezieht, wären in Zukunft auch Filme auf Englisch hilfreich. |
| 82 | 4. Dennis könnte über den Unterricht hinaus zu Hause mit englischer Lernsoftware arbeiten. Er wird ohnehin gern am Computer arbeiten und hätte zudem die Möglichkeit, ein Feedback über sein Englisch zu erhalten. Neben der mündlichen Sprachkompetenz könnte er auch hier den schriftlichen/grammatischen Bereich stärken. Das würde ihm eine Grundlage für weiteres Sprechen bieten und seine Fehler vermindern. |

2 Ronja (R.LP)

| | |
|----|--|
| 1 | Lernprofil Alexander |
| 2 | Thema 1: Mündliche Sprachproduktion |
| 3 | 1.1: Alexanders Aussprache beim Beschreiben von Alltagsgegenständen |
| 4 | Typische englische Laute |
| 5 | Befund 1: |
| 6 | Als Alexander bekannte Alltagsgegenstände beschreiben sollte, hatte er keinerlei Schwierigkeiten typische englisch Laute (<th> <r> <v> <w> <s>) auszusprechen, wie z.B. „It's <u>hard</u>a little“. Allerdings verwendete er in dieser Situation, soweit wir sehen konnten, nur wenige Wörter mit typisch englischen Lauten. Doch auch schon in vorangegangenen Stunden, konnten wir beobachten, dass er hinsichtlich der Aussprache keine größeren Probleme hat. |
| 7 | Analyse: |
| 8 | Da Alexander meistens eine sehr gute Aussprache zeigt vermuten wir, dass er ein gutes Gehör für die englischen Laute und Intonationen entwickelt hat. Diese Vermutung liegt nahe, da ein genaues Hinhören Voraussetzung für eine korrekte Imitation und Umsetzung ist. |
| 9 | Auch im Gespräch mit Alexander stellte sich heraus, dass das Zuhören und Hinhören die wichtigsten Lernstrategien für ihn bilden (siehe Quelle 1, S. 1). Für ihn bildet das Zuhören die Voraussetzung um selbst agieren bzw. sprechen zu können. |
| 10 | Amerikanischer Akzent |
| 11 | Befund 2: |
| 12 | Es fällt auf, dass Alexander im Bezug auf die Aussprache nicht das typische Schulenglisch spricht, welches häufig bei SchülerInnen zu hören ist. Gerade beim Wort „hard“ spricht er das <r> als einen korrekten, amerikanisch klingenden Laut aus. |
| 13 | Analyse: |
| 14 | Der Schüler zeigt hier eine ungewöhnlich amerikanische Aussprache, und wie wir aus mehreren Beobachtungen heraus sehen konnten, kann diese nicht von der aktuellen Englischlehrerin kommen. Eventuell hatte Alexander schon einmal einen Englischlehrer der einen amerikanischen Akzent sprach und der Junge diesen nachahmte. Es wäre jedoch auch möglich, dass er aufgrund seines guten Gehörs durch aktuelle amerikanische Musik (HipHop, Rap) beeinflusst ist und er diese Aussprache zu imitieren versucht. |
| 15 | 1.2: Satzstrukturen beim Beschreiben |
| 16 | Sicheres Anwenden von vorgegebenen Strukturen |
| 17 | Befund: |
| 18 | Alexander spricht nur in sehr kurzen Sätzen und verwendet nur die von uns vorgegebenen Satzstrukturen. Auch die Satzstrukturen an sich variiert er nur selten. „It is...“, „It has...“ |
| 19 | Analyse: |
| 20 | Das der Schüler hier nur in sehr kurzen Sätzen spricht muss nicht von Unfähigkeit zeugen. Es entspricht unserer Meinung nach eher dem Charakter des Spiels. Da es ein Wettbewerbsspiel war und jede Schülergruppe gewinnen wollte, versuchte Alexander womöglich sehr viele Informationen in sehr kurzer Zeit seiner Gruppe mitzuteilen. |
| 21 | Allerdings liegt auch die Vermutung nahe, dass er eventuell nicht fähig ist andere Satzstrukturen sicher anzuwenden oder zu variieren, da solche Fähigkeiten von der Klassenlehrerin kaum gefördert werden, was wir während unserer Hospitation beobachten konnten. |
| 22 | 1.3: Wortschatz beim Beschreiben |
| 23 | Geeignetes Vokabular für das Testspiel |
| 24 | Befund 1: |
| 25 | Der Charakter unseres Spieles forderte die Produktion unterschiedlicher Vokabeln, um den ertasteten Gegenstand beschreiben zu können. Alex hatte während des Spieles zwar nur einen geringen Sprechanteil, jedoch war es ihm möglich geeignete Vokabeln und Adjektive für die Gegenstände zu finden: „delicious“, „hard“, „paper“, „long“. |
| 26 | Er verwendete auch die Konstruktion „You can write“, allerdings ohne die Präposition „with it“. |
| 27 | Analyse: |
| 28 | Alexander hat wohl keine Probleme Vokabeln zu lernen und sie ein zu setzen. Da er jedoch beim Wort „write“ die Präposition nicht benutzte vermuten wir, dass er Vokabeln teilweise falsch lernt, d.h. ohne die dazugehörigen Präpositionen, oder sich der Bedeutung davon (Präposition) nicht bewusst ist. Sollte das Bewusstsein für die Präpositionen beim Schüler noch nicht hergestellt sein, ist es schwierig diese zu internalisieren bzw. mit der Vokabel zu verknüpfen und wird daher einfach |

| | |
|----|---|
| | übergangen bzw. nicht benutzt. |
| 29 | Sprachgefühl |
| 30 | Befund 2: |
| 31 | Als Alexander versuchte die beschriebenen Gegenstände seiner Mitschüler zu erraten, verwendete er das Wort „citrona“, welches es im englischen Wortschatz nicht gibt. |
| 32 | Analyse: |
| 33 | Da der Schüler anscheinend für das Wort Zitrone die englische Vokabel nicht kannte, versuchte er durch Kreativität ein eigenes Wort zu finden. Die Endung „a“ zeugt vom Versuch einer „Verenglischung“ des deutschen Wortes, was uns zeigt, dass Alexander wohl keine Hemmungen hat sein Sprachgefühl zu testen und Dinge aus zu probieren. Dies ist eine gute Voraussetzung für den weiteren Spracherwerb. Er hatte wohl auch keine Angst davor Fehler zu machen, da dieses Wort recht bestimmt und selbstsicher über seine Lippen kam. |
| 34 | Thema 2: Charakterliche Eigenschaften: Alexanders Verhalten während unserer Hospitation. |
| 35 | Motivation und Konzentrationsfähigkeit im Unterricht |
| 36 | Befund: |
| 37 | Alexander wirkte während des Englischunterrichts oft unkonzentriert und abgelenkt. Oft sah er abwesend aus dem Fenster oder redete mit seinen Mitschülern, die dadurch natürlich auch abgelenkt waren. Er zeigte nur wenig Motivation im Unterricht, außer z.B. beim Beschreiben der Gegenstände. Man merkte ihn an, wie viel Spaß es ihm machte gefordert zu werden und der Wettbewerbscharakter spornte ihn an, mehr Leistung zu bringen. |
| 38 | Oft wirkte Alexander auch körperlich sehr unruhig. Er stand häufig auf und lief durch das Klassenzimmer oder er baumelte mit den Beinen unter dem Tisch und gestikulierte viel mit Armen und Oberkörper. |
| 39 | Analyse: |
| 40 | Anscheinend lässt sich Alex sehr schnell ablenken und kann sich nur schwer auf theoretische Themen konzentrieren. Deshalb braucht er wohl viele ansprechende und praktische Übungen, wie z.B. unser Spiel, um seine Motivation und Konzentration aufrecht zu erhalten. Dies ist auch eine gute Möglichkeit für ihn seine körperliche Energie umzusetzen und zu nutzen. Wenn er sich im Unterricht in eine Aufgabe nicht vertiefen kann, muss er seine Energie anders loswerden und wird körperlich aktiv. Bei unserem Spiel hingegen, wollte er unbedingt gewinnen und war dadurch so sehr motiviert, dass er seine Energie hier hinein stecken konnte. |
| 41 | Außerdem wurde im Interview mit ihm deutlich, dass er in vielen Unterrichtseinheiten keinen Sinn sieht und sich somit auch nur widerwillig damit auseinander setzt. Er zeigte, dass bedeutungstragendes Sprechen (siehe Quelle 1, S. 3) wichtig für ihn sei und daher wären solche Übungen im Unterricht wohl sehr wertvoll für ihn. |
| 42 | 3. Thema: Schulische Einflussfaktoren auf Alex' Lernleistung |
| 43 | Beziehung zur Lehrerin |
| 44 | Befund: |
| 45 | Die Klassenlehrerin, die die Klasse gleichzeitig auch fachfremd in Englisch unterrichtet, scheint Alex stigmatisiert zu haben. So erwähnte sie z.B. bei unserer ersten Begegnung auf die Frage, welche Schüler wir beobachten sollten, sie würde uns Alex als schlechten Schüler neben einem anderen „guten“ Schüler empfehlen, damit wir unterschiedlichere Ergebnisse bekämen! Ihr Tonfall bei dieser Äußerung wirkte sehr entnervt und verallgemeinernd, sie nannte keine konkreten Stärken oder Schwächen von Alex. |
| 46 | Im Unterricht wird Alex häufig ermahnt und zu mehr Aufmerksamkeit aufgefordert, seine Beiträge werden (wie viele der anderen SchülerInnen auch) auf Fehler untersucht, es scheint sehr wenig um Kommunikation zu gehen. |
| 47 | Analyse: |
| 48 | Über die Anfänge der Beziehung zwischen Alex und seiner Lehrerin können wir nur spekulieren. Es schleicht sich jedoch bei uns der Gedanke ein, dass Alex möglicherweise inzwischen teilweise resigniert hat und aus diesem Grund verstärkt im Unterricht nicht aufpasst oder seine Hausaufgaben nicht erledigt. Unter Umständen versucht er nun gar nicht mehr, aktiv am Unterricht teil zu nehmen. Es ist auch möglich, dass er sich gar nicht mehr traut dem Unterricht sprachlich etwas bei zu steuern, da die Erfahrung ihn lehrte es sei besser nichts zu sagen, als etwas, was nicht hundertprozentig korrekt ist. |
| 49 | Unterrichtsgestaltung und Medien |
| 50 | Befund: |
| 51 | Der gewöhnliche Englischunterricht der Klasse beinhaltet sehr viel frontalen Unterricht mit Aufgaben aus dem Lehrbuch (New Highlight 2). An dieser Stelle seien vor allem das Auswendiglernen von vorgegebenen Mini-Dialogen aus dem Buch und das Übersetzen derselben genannt, da dies einen Großteil der Unterrichtsstunden dominiert. Freies Sprechen wurde in den von uns begewohnten Stunden gar nicht gefordert und steht allgemein vermutlich eher im Hintergrund, denn die SchülerInnen schienen dies nicht gewohnt zu sein, als wir es mit unserer Testaufgabe einführten. |
| 52 | Außerdem wird im Englischunterricht sehr viel Deutsch gesprochen, sowohl von der Lehrerin als auch (natürlich) von den SchülerInnen. In der Regel werden alle Aufgabenstellungen vor der Bearbeitung noch einmal übersetzt, die SchülerInnen werden nicht ermutigt, die Lösung einer Aufgabe einmal zu versuchen und mögliche Fehler zu akzeptieren. |
| 53 | Analyse: |
| 54 | Der Unterrichtsstil und die Bearbeitung des hauptsächlichen Mediums scheinen sich für Alex eher eintönig zu gestalten. Dies erwähnte er auch im Interview, neben der Feststellung, dass Auswendiglernen nichts für ihn sei, da er dies einfach nicht so gut könne. Er betonte sein ständiges Vergessen der Hausaufgaben in diesem Kontext. Wir vermuten also aufgrund seiner Aussagen und eher schlechteren Gesamtnoten in Englisch, dass ein Unterricht dieser Art nicht für Alex' Lernstil geeignet ist. Nähere Analysen diesbezüglich finden sich bei der Bearbeitung von Thema fünf. |
| 55 | Die häufige Benutzung der deutschen Sprache deutet Alex selbst als positiv (s. Interview). Unsere Vermutung über die Bedeutung dieser Äußerung bezieht sich auf das mögliche Bild, das Alex von sich selbst und seinen Englischkenntnissen hat. Vielleicht gibt ihm das Deutsche Sicherheit, er scheint so die Gewissheit zu haben, alles zu verstehen. Aus pädagogischer |

| | |
|----|--|
| | Sicht lässt sich natürlich auch sagen, dass SchülerInnen nicht nur das Gefühl der Sicherheit in der englischen Sprache erlangen sollten, sondern auch lernen, mit Unsicherheiten und möglichen Fehlern umzugehen, da diese auch bei sehr flüssigen Sprechern immer wieder auftreten. |
| 56 | Klassenatmosphäre |
| 57 | Befund: |
| 58 | Die Klasse zeigte sich uns insgesamt sehr unruhig und heterogen. Bei jedem Betreten des Klassenzimmers befanden sich die Hälfte der SchülerInnen in einem „kämpfenden“ Knäuel auf dem Sofa, die andere Hälfte trudelte nach und nach ein. Die Äußerungen der Lehrerin über die Klasse als Ganzes bezogen sich allesamt auf diese Unruhe. So erwähnte sie beispielsweise mehrmals, sie könne nicht verstehen, warum wir ausgerechnet in einer Hauptschule hospitieren wollten. Außerdem enthielt sie uns auch vor unserer Teststunde nicht vor, was für chaotische Geschichten sie an diesem Morgen schon von anderen Lehrern über die Klasse gehört hätte. |
| 59 | Die SchülerInnen der Klasse scheinen sich allerdings recht gut untereinander zu verstehen. |
| 60 | Alex sitzt schräg gegenüber eines Freundes, der andere Platz neben ihm ist frei. Die beiden Jungen in dieser Ecke zeigen sich oft unruhig und werden von der Lehrerin häufig ermahnt. |
| 61 | Analyse: |
| 62 | Die recht unruhige Stimmung der Klasse könnte sich störend auf Alex auswirken, da er eine Tendenz zu leichter Ablenkung vermuten lässt. Der „Einzelplatz“ könnte ebenfalls als Indiz für diese leichte Ablenkbarkeit gelten. Jedoch scheint sich Alex in seiner Klasse wohl zu fühlen, obwohl oder gerade weil er recht viel Quatsch macht. Folglich wird hier vermutlich nicht der Grund für seine seltene mündliche Beteiligung am Englischunterricht liegen, eine Angst vor Fehlern oder Blamage vor seinen Klassenkameraden schließen wir aus, zumal er sich in unserer Teststunde durchaus aktiv äußerte. |
| 63 | 4. Thema: Außerschulische Einflussfaktoren auf Alex' Lernleistung |
| 64 | Befund: |
| 65 | Alex leidet im Deutschen an einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. Er sagt jedoch aus, dies habe keinen Einfluss auf sein Englischlernen (siehe Quelle 1, S. 2). In den Unterrichtsbeobachtungen des Englischunterrichts ist uns nichts Nennenswertes in dieser Richtung aufgefallen. |
| 66 | Analyse: |
| 67 | Es ist möglich, dass sich seine Lese-Rechtschreib-Schwäche in der Tat nicht auf den Englischunterricht überträgt. Es kann jedoch auch sein, dass dies nur von Alex unbewusst geschieht. So könnte es eine Erklärung dafür sein, dass Alex nicht gut auswendig lernen kann (siehe Quelle 1, S. 2f). Da Vokabeln lernen ebenfalls eine Form des Auswendiglernens darstellt, könnten auch hier aufgrund der LRS Probleme auftauchen. Des Weiteren erfordert der Englischunterricht, den Alex „genießt“ sehr viel Lesen. Seine verhältnismäßig schwachen Leistungen im Englischunterricht ergeben sich also möglicherweise doch z.T. aus seiner LRS. Seine relative Erfolglosigkeit erklärt unter Umständen auch seine Motivationslosigkeit in der Arbeit mit Wörterbüchern, denn auch diese erfordert recht viel Lesen. |
| 68 | Wir möchten allerdings auf den großen Anteil an Spekulation hinweisen, den diese Analyse beinhaltet, denn zu Alex' Lese-Rechtschreib-Schwäche konnten wir nur sehr kurz während des Interviews Informationen sammeln. Konsequenterweise sind genaue Daten und die objektive Betrachtung dieses Gegenstandes nicht vorhanden bzw. gewährleistet. |
| 69 | Thema 5: Kennenlernen von individuellen Lernstrategien, Lernvorlieben und möglichen Unterstützungsmöglichkeiten für den weiteren Lernprozess. |
| 70 | Selbsteinschätzung der Lernvorlieben |
| 71 | Befund 1: |
| 72 | Wir ließen Alexander einen Selbsteinschätzungsbogen ausfüllen und führten anschließend noch ein Interview mit ihm. Auf diesem Bogen gab er an, dass er über das <i>Hören</i> und <i>Selber Sprechen</i> am besten lernen kann. Er zeigte anhand von Beispielen, dass das Kommunizieren auf Englisch wichtig für ihn sei und dies am ehesten eine Bedeutung für ihn hat. |
| 73 | Analyse: |
| 74 | Wir denken, dass Alexander mit praktischen Übungen gut lernen kann, weil es ihn körperlich und geistig fordert und motiviert. Wie schon in Thema 2 beschrieben wurde, braucht das Kind eher praktische und abwechslungsreiche Aufgaben im Unterricht, um seine Energie besser zu kontrollieren. Dadurch, fällt es ihm leichter neue Dinge zu lernen und aufzunehmen. |
| 75 | Außerdem ist es wichtig, dem Schüler mehr Aufgaben zu bieten, in denen ein korrektes „modelling“ der Aussprache und Intonation vorkommt. Je öfter er „richtiges“ English hört und darauf reagieren muss, desto leichter könnte es ihm fallen dies nachzuahmen bzw. sich zu verbessern. |
| 76 | Selbsteinschätzung von Lernschwierigkeiten |
| 77 | Befund 2: |
| 78 | Die Arbeit mit dem Wörterbuch wird in der Klasse vermehrt angewendet und auch Vokabeln werden damit häufig gelernt. Allerdings gab Alexander bei der Selbsteinschätzung an, dass er am schlechtesten mit dem Wörterbuch lernen kann. Während unserer Hospitation hatten wir auch Gelegenheiten den Unterricht der Klassenlehrerin zu betrachten und stellten fest, dass nur Texte gelesen werden und die Schüler Dialoge auswendig lernen müssen. |
| 79 | Der Schüler teilte uns außerdem mit, dass er in Deutsch an LRS leidet und dort viele Schwierigkeiten hat, in Englisch jedoch nicht. |
| 80 | Analyse: |
| 81 | Im Interview mit Alexander wurde deutlich, dass er sehr ungern Vokabeln und Dialoge auswendig lernt, da er sich diese Dinge nur sehr schlecht merken kann. Wie bereits erwähnt wäre möglich, dass dies evtl. auch mit seiner LRS Schwäche in Deutsch zu tun hat. Zwar sagt er selbst, dass das Fach Englisch von dieser Problematik nicht betroffen sei, jedoch kann die Leseschwäche evtl. unbewusst auf die Fähigkeit des Auswendiglernens wirken. |
| 82 | Es wäre also von Vorteil für Alex, wenn er viele Dinge im Unterricht durch eigenes Herausfinden und Ausprobieren lernen |

| | |
|--|---------|
| | könnte. |
|--|---------|

3 Daniela (D.LP)

| | |
|----|---|
| 1 | Thema: Ermittlung der mündlichen Sprachproduktion in spontanen und geübten Bildbeschreibungen und bei der Vorstellung von sich selbst und einem Partner |
| 2 | Wie sind Leonies mündlich-fremdsprachliche Kompetenzen bei den oben genannten Aufgabentypen? |
| 3 | 1a: Leonies Aussprache bei einer geübten Bildbeschreibung |
| 4 | Befund: Bei der Beschreibung von My Monster spricht Leonie einige typisch englischen Laute nicht korrekt aus. |
| 5 | So substituiert sie den dental-frikativen Laut /θ/ gelegentlich durchs s-Laute wie bei dem Wort <i>teeth</i> . Das Wort <i>wing</i> spricht sie im Auslaut als /nk/ statt /ŋ/ aus. Den amerikanischenglischen retroflexen Laut /ɾ/ im Auslaut oder die britische Entsprechung des Lautes, /ə/, verwendet Leonie gar nicht. Sie spricht das Wort <i>monster</i> im Auslaut als /ɑ/ statt /ər/ oder /ə/. Auch das postalveolare /ɹ/ wie in den Wörtern <i>orange</i> , <i>green</i> und <i>red</i> substituiert sie mit einem Laut, der etwa wie /və/ klingt. |
| 6 | Leonie dehnt verschiedene Vokallaute, indem sie /i:/ statt /ɪ/ in <i>belly</i> , /e:/ anstelle von /e/ in <i>tail</i> verwendet. Bei den beiden letzt genannten Wörtern klingt zudem der /l/-Laut nicht velarisiert. Konsonantenlaute spricht sie bisweilen stimmlos statt stimmhaft aus wie in dem Wort <i>has</i> . Die Wort- und Satzintonation (rise-fall) sind weitgehend korrekt. |
| 7 | Analyse: Aufgrund der aufgeführten »Fehler« und der insgesamt hohen Spannung bei Vokallauten, die typisch für das Deutsche ist, klingt Leonies Aussprache insgesamt noch sehr »deutsch«. |
| 8 | Das kann folgende Ursachen haben: |
| 9 | <ul style="list-style-type: none"> Leonie fehlt die Übung. Sie spricht möglicherweise selten Englisch und muss sich noch an die typischen Laute dieser Sprache gewöhnen. Dass sie nicht viel spricht und sich vermutlich ihrer verbesserungswürdigen Aussprache im Klaren ist, wird durch ihre Unsicherheit bei mündlichen Beiträgen im Englischunterricht deutlich (vgl. 2b). |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> Leonie ist sehr stolz auf ihr selbst gemaltes Monster, was sie in diesem Test vorstellt, so dass sie ihre Beschreibung sehr souverän vortragt. Möglicherweise konzentriert sie sich deshalb nicht auf die Aussprache, was zu dem Ansatz »message before accuracy« passt. |
| 11 | <ul style="list-style-type: none"> Der Satzbau von Leonies Präsentation ist sehr gut (vgl. 1f) und klingt, als habe sie diesen mehrmals geübt (die Sätze stehen auf der Rückseite ihres Monsterbildes). Bei der Präsentation konzentriert sie sich möglicherweise stark darauf, die Sätze korrekt wieder zu geben, und vernachlässigt dabei die Aussprache. |
| 12 | 1b: Leonies Aussprache bei einer ungeübten Bildbeschreibung |
| 13 | Datenerhebung: Test-Beschreibung eines <i>frog</i> vom 10.12 |
| 14 | Befund: |
| 15 | Bei der spontanen Bildbeschreibung (<i>Which Frog</i>) mit bekannten Vokabeln macht Leonie vereinzelt Fehler bei der Aussprache: |
| 16 | Sie spricht das Wort <i>brown</i> völlig deutsch als »braune« aus. Zudem verwendet sie stimmlose statt stimmhafte Laute bei den Wörtern <i>jacket</i> (/tʃ/ statt /dʒ/), <i>blue</i> (/p/ statt /b/) und <i>has</i> (/s/ statt /z/) (vgl. 1a). Einige Vokallaute spricht sie mit hoher Spannung wie im Deutschen aus, z.B. <i>boots</i> (/u/ → /uː/). |
| 17 | Ihre Aussprache des postalveolaren /ɹ/ in klingt bei allen Wörtern (<i>frog</i> , <i>red</i> und <i>orange</i>) gut. Bei Leonies Satzintonation gibt es einige Unstimmigkeiten. |
| 18 | Analyse: Leonies Aussprache klingt insgesamt weiterhin »deutsch«, was insbesondere durch die starke Spannung der Vokale deutlich wird. Im Vergleich zum ersten Test jedoch beherrscht sie nun die Aussprache des postalveolaren /ɹ/, was möglicherweise auf das Üben der Wörter im Unterricht oder zu Hause zurück zu führen ist. Außerdem ging diesem Test eine spielerische Hörverstehensübung voraus, bei der meine Partnerin und ich alle für den Test wichtigen Wörter mehrmals sagten, was sich vermutlich positiv auf Leonies Aussprache auswirkte. Direkt vor dem Test sprachen wir das Wort <i>frog</i> aus, welches auch eines ihrer ersten Wörter in der Beschreibung war. Scheinbar ist Leonie in der Lage, die Laute richtig zu hören und bei direkter Imitation korrekt auszusprechen. |
| 19 | Es liegt nahe, dass sie bei der Beschreibung primär darauf bedacht ist, die korrekten Vokabeln zu finden und sich dadurch nicht ausreichend auf die Aussprache konzentrieren kann. In diesem Falle bedarf es weiterer Übung. |
| 20 | Die Satzintonation ist wahrscheinlich deshalb unstimmig, da dieser Test spontan erfolgt. Leonie sammelt die zu beschreibenden Details auf dem vorliegenden Blatt erst während des Beschreibens, was automatisch zu einem relativ kontextlosen Vortragen (der einzelnen Wörter) führt. |
| 21 | 1c: Leonies Aussprache bei der Vorstellung von sich selbst und einer anderen Person |
| 22 | Datenerhebung: Test vom 21.01 |
| 23 | Befund: Leonie spricht die Vokallaute insgesamt noch mit zu hoher Spannung aus. Den stimmhaften Dental-Frikativen (/ð/) substituiert sie durch /d/ in <i>the</i> . Zudem substituiert sie das retroflexe /ɾ/ durch einen /v/ Laut (vgl. Aussprache, 1a) in dem Wort <i>favourite</i> , jedoch nicht jedes Mal; in anderen Wörtern spricht sie es wiederum korrekt aus. Trotz der vielen Denkpausen, die Leonie macht, ist eine Satzmelodie erkennbar. |
| 24 | Analyse: Nach dem Gespräch (vom 16.01.), in dem Leonie und ich ihre Aussprache besprochen und geübt haben, fällt auf, dass Leonies Aussprache sich latent verbessert hat. Diese kleine Veränderung lässt sich an der etwas geringeren Spannung bei der Bildung der Vokallaute fest machen, die Leonie allerdings noch reduzieren muss, damit ihre Sprache insgesamt englischer klingt. Die Bildung der Dental-Frikative (gespannt und ungespannt) gelingt ihr zwar nach vorherigem Hören; in der gesprochenen Sprache wie hier substituiert sie die Laute allerdings. |
| 25 | Ihre insgesamt noch deutsche Aussprache konnte aber auch mit ihren Defiziten im Vokabular bei dieser Aufgabe zu tun haben (vgl. Thema 1i). Der häufige Rückgriff auf deutsche Wörter und Phrasen hat hier vermutlich Einfluss auf die Ausspra- |

| | |
|----|---|
| | che des Englischen. |
| 26 | 1d: Leonies Sprechflüssigkeit bei einer geübten Bildbeschreibung d: |
| 27 | Datenerhebung: Test-My Monster 19.11 |
| 28 | Befund: Leonies Aussprache ist relativ flüssig. Sie macht bisweilen lange Denkpausen zwischen den Sätzen bzw. auch Satzgliedern, nicht aber zwischen einzelnen Wörtern. Durch ihre Denkpausen zieht sie manche Wörter in die Länge. Bisweilen verwendet sie Verzögerungslaute (ähm). |
| 29 | Analyse: Leonies Präsentation klingt, als ob sie sie vorher mehrmals geübt habe (die Sätze stehen auf der Rückseite ihres Blattes, welches sie hier aber nicht verwendet), demnach flüssig. Die Denkpausen zwischen den Sätzen macht sie vermutlich, um sich die durch das Üben vertrauten Satzstrukturen wieder ins Gedächtnis zu rufen. Die Verzögerungslaute sollten hier nicht negativ gewertet werden, da diese auch im Deutschen bei Leonie (trotz guter altersgemäßer Artikulation (vgl. erstes Interview)) ständig auftauchen. |
| 30 | 1e: Leonies Sprechflüssigkeit bei einer spontanen Bildbeschreibung |
| 31 | Datenerhebung: Test-Beschreibung eines frog vom 10.12 |
| 32 | Befund: Leonie beschreibt das Bild relativ flüssig und zieht manche Laute (z.B. »The frog haaaaa... «). Sie macht einige Denkpausen. |
| 33 | Analyse: Im Vergleich zum vorhergegangenen Test (vgl. 1d) ist Leonies gesprochene Sprache trotz der Spontaneität des Tests noch flüssiger, was eine kleine Verbesserung zeigt, deren Ursache mehr Übung im Sprechen sein konnte. |
| 34 | Das Ziehen einzelner Wörter ist womöglich auf das Suchen nach den korrekten Vokabeln für die zu beschreibenden Details auf dem vorliegenden Blatt zurück zu führen (vgl. auch Aussprache bei spontaner Bildbeschreibung). |
| 35 | 1f: Leonies syntaktische Fähigkeiten bei einer vorbereiteten Bildbeschreibung |
| 36 | Datenerhebung: Test. My Monster vom 19.11. |
| 37 | Befund: Leonie verwendet die Hauptsatzstellung (S-P-O) korrekt und hält die Subjekt-Prädikat- Kongruenz in ihren Sätzen ein. Darüber hinaus variiert sie Nomen mit den entsprechenden Pronomen und verbindet Hauptsätze und Objekte durch die Konjunktion and, was die Sätze nicht >abgehakt< klingen lässt. Ihre Beschreibungen beinhalten Zahl- und Farbadjektive in Kombination; dabei macht sie einen Artikelfehler. |
| 38 | Analyse: Leonies syntaktische Kompetenz bei dieser Aufgabe ist hoch einzustufen, weil Leonie über die einfache Satzstellung hinaus auch syntaktisch variiert. Sie scheint diese Präsentation gut geübt, wahrscheinlich einzelne Sätze auswendig gelernt zu haben, so dass es schwer zu beurteilen ist, ob sie eine solche Aufgabe auch spontan gut meistert. Brown und Yule (1999: 120) beschreiben eine solche Situation bzw. Spekulation folgendermaßen: »[T]he examiner has no way of knowing whether the student is an extremely able, spontaneous speaker of the language or simply has a good memory for limited chunks of prepared material«. Unabhängig von der Intensität der Vorbereitung ist jedoch fest zu halten, dass sie - abgesehen von kleinen Fehlern - eine gute Leistung erbracht hat. |
| 39 | Der beschriebene Fehler konnte darin begründet liegen, dass sie diese Satzstellung noch nicht automatisiert hat und weiterer Übung insbesondere bei der Verwendung der Artikel (vgl. 1g) – benötigt. |
| 40 | 1g: Leonies Satzbau bei einer spontanen Bildbeschreibung |
| 41 | Datenerhebung: Test-Beschreibung eines frog vom 10.12 |
| 42 | Befund: Leonie bildet vollständige Hauptsätze (S-P-O). Sie verbindet Farbadjektive mit Substantiven. Den unbestimmten Artikel lässt sie jedoch an Stellen aus, wo er hin gehört (»...has blue scarf«), obwohl dies in der vorher gegangenen Hörverstehensaufgabe vorkam. |
| 43 | Analyse: Leonie scheint die einfache Hauptsatzstellung gut zu beherrschen (vgl. auch 1f) und ist darüber hinaus in der Lage, syntaktische Variationen zu verwenden, so weit solche überhaupt im Unterricht eingeübt wurden. Dies kann als Lerneffekt des vorher gegangenen Tests gesehen werden, wofür sie geübt hatte. |
| 44 | Die Tatsache, dass sie den unbestimmten Artikel nicht richtig (weil nicht) verwendet, kann damit zusammen hängen, dass sie ihn in der vorherigen Hörverstehensaufgabe >überhört< und/oder hier wieder mehr auf die Verwendung der richtigen Vokabeln (etc.) geachtet hat. |
| 45 | 1h: Leonies Satzbau bei der Vorstellung von sich selbst und einer anderen Person |
| 46 | Datenerhebung: Test vom 21.01 |
| 47 | Befund: Leonies Satzbau ist sehr simpel und sie verwendet feste, sich wiederholende Strukturen. Dabei macht sie einige syntaktische Fehler: Sie verwendet den possessiven Genitiv nicht regelmäßig »Jordyn favourite animal...«, das Subjekt und das dazugehörige Verb sind bisweilen inkongruent, und zudem wechselt Leonie beim Sprechen häufiger ins Deutsche »My partner... heißt« »Jordyn kommt aus... Mexiko« (auch bei der Vorstellung von sich selbst). |
| 48 | Analyse: Die Verwendung deutscher Wörter kann auch als lexikalisches Defizit erachtet werden. Dennoch ist auffällig, dass Leonie syntaktisch unsicher ist, was in Kontrast zu den bisherigen Ergebnissen in diesem Bereich steht. In dem letzten Feedback (16.01.) hatte ich Leonie noch für ihre Fähigkeit, abwechslungsreiche Sätze bilden zu können, gelobt. |
| 49 | Ihre Leistung lässt folgende Interpretationen zu: |
| 50 | - Leonie ist durchaus in der Lage, Satzvariationen zu bilden, was die vorher gegangenen Tests belegen (vgl. 1f und 1g). Jene muss sie jedoch vorher gut Üben. Wenn diese Übung nicht gegeben ist und die Aufgabe eine relativ freie Satzbildung verlangt, dann macht Leonie viele Fehler. |
| 51 | - Leonie fehlte die nötige Konzentration. Dass sie die grammatikalischen Anforderungen der Aufgabe bewältigen kann, zeigen ihre wechselhaften Ergebnisse (z.B. Wechsel aus korrekter Anwendung des poss. Gen. und fehlerhafter Auslassung des selben). Insofern können ihre Fehler als Flüchtigkeitsfehler interpretiert werden. |
| 52 | 1i: Leonies Wortschatz bei der Vorstellung von sich selbst und von einer anderen Person |
| 53 | Datenerhebung: Test vom 21.01 |
| 54 | Befund: Leonie macht viele lexikalische Fehler. Sie verwechselt zwar keine Wörter oder wendet englische Vokabeln falsch an, jedoch benutzt sie häufig deutsche Wörter und Phrasen und überlegt lange. Auch wenn sie nach etwas gefragt wird und |

| | |
|----|--|
| | die Frage das für die Antworten nötige Vokabular beinhaltet, verwendet sie die entsprechenden deutschen Wörter in ihrer Antwort (»My Lieblingstier is a cat«). |
| 55 | Analyse: Der Test zeigt, dass Leonie viel Übung beim Wortschatz benötigt, da ihr die vorherigen Möglichkeiten (mehrmaliges Üben im Unterricht und direkt vorher wiederholtes Hören bei ihren Mitschülern im selben Test) offenbar nicht ausreichen. Hinzu konnte eine mangelnde Konzentration kommen. Sie ist an diesem Morgen sehr aufgeweckt und von der Situation der neuen Umgebung und des Gruppentests möglicherweise abgelenkt. |
| 56 | Zusammenfassung und mögliche individuelle Fördermaßnahmen: |
| 57 | Leonies sprachliche Fähigkeiten lassen keine pauschale Bewertung zu, da ihre Teilfähigkeiten sehr unterschiedlich ausfallen. |
| 58 | In Bezug auf ihre Aussprache gilt festzuhalten, dass diese insgesamt noch »deutsch« klingt, weil Leonie insbesondere die Vokallaute mit einer starken Spannung produziert, was für die deutsche im Gegensatz zur englischen Aussprache charakteristisch ist. |
| 59 | Schwierigkeiten hat Leonie bei der spontanen Bildung des betonten und unbetonten th- Lautes und des englischen r-Lautes. Diese ersetzt sie durch ähnliche Laute beim Sprechen. Übt sie diese Laute jedoch isoliert, d.h. spricht sie jene nach vorherigem Hören nach, so gelingt ihr die korrekte Aussprache sofort. Meiner Einschätzung nach macht es Sinn, Leonie bisweilen auf ihre Aussprache aufmerksam zu machen. Denn sobald sie auf ihre Aussprache hingewiesen wird, zeigen sich Verbesserungen. Diese Hinweise sollten natürlich in einem angstfreien Rahmen stattfinden und nicht ermahnen wirken. Vielleicht genügt die Einführung eines spielerischen Signals als Hinweis. Soweit möglich, sollte darauf geachtet werden, dass Leonie ein direktes Lautvorbild vor ihren sprachlichen Äußerungen hat. |
| 60 | Im Bereich des Satzbaus liegen sehr unterschiedliche Ergebnisse vor, die in starker Relation zur Vorbereitung auf die Testaufgabe stehen: Leonie ist in der Lage, korrekte und stilistisch gute Sätze zu bilden, indem sie sich von festen Strukturen löst und Variationen zulässt. Voraussetzung hierfür ist jedoch ein sehr sorgfältiges Üben. Beim relativ freien, nicht eingeübten Sprechen hat sie daher Schwierigkeiten und hält sich an sehr simple Satzstrukturen, die zum Teil fehlerbehaftet sind. |
| 61 | Leonies Bewusstsein für syntaktische Variationen sollte aufrecht erhalten und gefordert werden. Im schriftsprachlichen Bereich hat sie vermutlich Vorteile, weil dieser ihr die Möglichkeit für sprachliche Variation nach vorherigem Nachdenken gibt. Beim Sprechen allerdings gilt es, einfache Strukturen zu festigen, so dass sie bei freien Äußerungen keine Schwierigkeiten und vor allem keine Hemmungen hat. |
| 62 | Leonies Sprechflüssigkeit hat sich positiv entwickelt, ist aber noch nicht »natürlich«, da sie bisweilen lange Denkpausen beim Sprechen macht. Solche Denkpausen entstehen durch die Suche nach dem passenden Vokabular. Das in dem Zeitraum der Beobachtung eingeführte Vokabular beherrscht Leonie zwar passiv (wie sich u.a. durch Hörverstehensaufgaben erwiesen hat), es hat sich allerdings nur teilweise in ihrem Aktivwortschatz gefestigt, weil sie oft auf deutsches Vokabular zurück greift. |
| 63 | Auch hier gilt es Leonie zu fordern und zu fordern, indem sie neben dem Hören genügend Sprechanlässe bekommt. |
| 64 | Thema: Feststellen der charakterlichen Eigenschaften und der Einstellung zum Englischlernen als Einflussfaktoren auf den mündlichen Lernprozess |
| 65 | Welche charakterlichen Eigenschaften und die damit verbundene Einstellung zum Englischlernen beeinflussen Leonies mündliche Lernleistung? |
| 66 | 2a: Charaktereigenschaften: Leonies Verhalten während des Beobachtungszeitraums |
| 67 | Datenerhebung: Allgemeine, nicht-systematische Beobachtungen und Gesamteindruck (Verhalten Während Gesprächen mit ihr, in der Klasse etc.) |
| 68 | Befund: Leonie kommt häufig auf uns zu und redet mit uns. In unseren ausführlichen Gesprächen mit ihr zögert sie nicht mit Antworten, so dass es selten Schweigepausen gibt. |
| 69 | Auch mit ihren Freundinnen unterhält sie sich ständig in den kleinen Pausen zwischen den Stunden und während der Phasen des Unterrichts, die einen Austausch mit dem Partner ermöglichen. Leonie ist sehr entgegenkommend und lacht viel. |
| 70 | Aus einem Gespräch mit Leonie wissen wir, dass sie eine aktionsreiche Freizeit hat. Sie spielt in der Theater-AG und erzählt uns, dass sie hier gerne ist und frei vor anderen reden kann. Nach der Schule kann sie kaum abwarten, bis ihre Freundinnen aus der Nachmittagsbetreuung kommen, damit sie sich mit ihnen trifft. Ihre Lehrerin sagt über Leonie, dass sie »zu viele« Interessen habe. Kürzlich habe sich der Verdacht auf eine Lese-Rechtschreib- Schwäche ergeben, der momentan überprüft werde. |
| 71 | Im Unterricht, auch im aktionsreichen, hält sie sich eher zurück und lenkt sich und andere oft ab. |
| 72 | Analyse: Leonie hat Eigenschaften, die ihr Englischlernen - und besonders das mündliche Lernen - im positiven und negativen Sinne beeinflussen. |
| 73 | Die Tatsache, dass sie höflich ist und sich gern mitteilt, zeigt ihre Kommunikationskompetenz bzw. -freude. Beide stellen wichtige Voraussetzungen zum Erlernen der Fremdsprache, und der gesprochenen Sprache im Besonderen, dar. Auch ihr Interesse an der Theater-AG und die damit verbundene Eigenschaft, frei vor anderen sprechen zu können, sollten als förderlich für das Sprechen in der Fremdsprache erachtet werden - zumindest theoretisch. Die Praxis sieht jedoch anders aus, was später ausführlicher thematisiert wird. |
| 74 | Die anderen Aspekte, wie ihre wiederholte Suche nach Ablenkung und nach Austausch mit anderen im Unterricht (welche die Lehrerin im Übrigen als Folge, d.h. Ablenkung von der möglichen Lese-Rechtschreibschwäche sieht), lassen auf eine innere Unruhe schließen und hindern sie daran, sich auf eine Sache zu konzentrieren, neues Wissen aufzunehmen oder sich neues Wissen zu erarbeiten. |
| 75 | 2b: Leonies Verhalten im Englischunterricht |
| 76 | Datenerhebung: |
| 77 | -Allgemeine Beobachtungen -Beobachtungsprotokoll zum Verhalten vom 7.11. (allgem. Verhaltensbeschreibung) -Beobachtungsbogen zum Arbeitsverhalten vom 26.11. (Text über Pippi Longstocking) -Beobachtungsbogen zur Beteiligung am und Aufmerksamkeit im Englischunterricht vom 29.11. (Froggy . Einführung) -Beobachtungsbogen zum Arbeitsverhalten in der |

| | |
|-----|--|
| | Stillarbeitsphase (Directions and Distances) vom 12.12. |
| 78 | Befund: Im Englischunterricht meldet sich Leonie phasenweise, d.h. sie beteiligt sich teils häufig, teils gar nicht. Ihre mündlichen Beiträge reduzieren sich meistens auf einzelne Wörter oder Chunks. Eine Ausnahme stellte die Präsentation ihres Monsters vor der Klasse dar. Ich habe ansonsten einige Male beobachtet, dass sie eine Meldung wieder zurück zog (vgl. u.a. 7.11.). |
| 79 | Bei Stillarbeitsphasen dauert es lange, bis Leonie ihre Arbeit beginnt (vgl. 26.11. und 12.12.). Während der Arbeit ist sie kaum konzentriert (vgl. 7.11., 26.11., 12.12.) und schreibt bei ihren Tischnachbarinnen ab oder redet mit diesen. Sie arbeitet meistens mit Hilfe anderer. Während des Unterrichtsgesprächs, aber auch bei Stillarbeitsphasen läuft oder schaut sie in der Klasse herum. |
| 80 | Bei Aufgaben im Englischunterricht, die Aktion erfordern (vgl. Stunde vom 03.12., TPRMethode), macht sie - im Gegensatz zum Großteil ihrer Mitschüler - nur teilweise aktiv mit. Wenn es um das Englischsprechen mit einem Partner geht (z.B. Unterricht am 3.12., Spiel zum Einstieg), dauert es zunächst eine Weile, bis sie bereit ist anzufangen. Dann macht sie aktiv mit, lenkt aber bald wieder ab. |
| 81 | Kommt oder schaut man zu ihr, nimmt sie ihre Aufgabe unaufgefordert wieder auf. Sie kommt bisweilen auf mich zu und stellt mir Vokabel- oder Satzfragen. Ihre Hausaufgaben erledigt sie immer sorgfältig. |
| 82 | Analyse: Leonies Verhalten im Englischunterricht ist sehr wechselhaft. Sie hat offensichtlich Motivations- und Konzentrationschwierigkeiten, die zu mangelnder Aufmerksamkeit führen. Letztere konnte als eine Erklärung für ihre Defizite im Wortschatz (vgl. Thema 1i) heran gezogen werden. Auch ihre deutsch klingende Aussprache lässt sich sicherlich zum Teil durch die genannten Faktoren erklären, da Leonie, wie sich bei Übungen (vgl. Gespräch vom 16.01.) zeigte, die korrekte englische Aussprache ausnahmslos beherrscht. |
| 83 | Ihr wechselhaftes Verhalten gibt leider wenig Aufschluss darüber, welche Aktivitäten sie in ihrem Lernprozess konkret ansprechen bzw. unterstützen, da sie auch bei aktionsreicher Unterrichtsgestaltung abgelenkt ist. Leonie sollte dennoch verstärkt heraus gefordert werden, um damit möglichst vielen Ablenkungen entgegen zu wirken. |
| 84 | 2c: Leonies Selbsteinschätzung und Motivation |
| 85 | Datenerhebung: -s. 2B, -Bogen vom 20.12., -Gespräch vom 16.01. mit Bezugnahme auf Bogen vom 20.12. |
| 86 | Befund: a) In ihrem Selbsteinschätzungsbogen zum Englischsprechen und verstehen vom 20.12. macht Leonie folgende Angaben (auszugsweise): |
| 87 | Ich finde, meine englische Aussprache klingt.. |
| 88 | „... naja, ich bin zufrieden“ |
| 89 | Beim Englischsprechen fühle ich mich... |
| 90 | „... ich fühle mich eigentlich sehr gut“ |
| 91 | Mir macht Englischsprechen in der Schule... |
| 92 | „... nur bei bestimmten Themen Spaß“. |
| 93 | Ich melde mich während einer Englischstunde... |
| 94 | ... manchmal, weil |
| 95 | Im Englischunterricht verstehe ich... |
| 96 | „...nicht alle Wörter“ |
| 97 | (Leonies eigene Angaben kursiv) |
| 98 | b) In einem auf den Bogen Bezug nehmenden Gespräch macht Leonie folgende Aussagen... zu ihrer Aussprache: |
| 99 | „Also, ich finde, ähm, ich sag’ nicht alle Wörter richtig, aber manche sag’ ich dann auch wieder richtig und das find’ ich dann auch gut. Und wenn ich was falsch sage, dann sagen mir ja auch andere, wie das jetzt wirkt... richtig heißt, und dann kann ich’s das nächste Mal ja auch richtig sagen.“ |
| 100 | ...zum Englischsprechen: „Ich fühl’ mich irgendwie gut, weil die Leute dann auch zuhören und nicht, wenn ich was falsch sag’, nicht gleich rufen, »Aaah, Du hast da was falsch gesagt« oder so. Deshalb fühl’ ich mich auch gut und so und nicht dass dann immer gleich welche rein rufen »Nee, das heißt jetzt so und so“. |
| 101 | ...auf meine Beobachtung hin, dass sie so oft abgelenkt sei und sich wechselhaft am Unterricht beteilige: |
| 102 | „Ja, irgendwie, ja, mir machen auch nicht alle Sachen Spaß und manchmal versteh’ ich auch nichts und dann frag’ ich auch mal... meine Freundinnen und manchmal weiß die’s auch nicht, und dann kann ich ja auch nicht so viel mitmachen, ja, weil die mir’s dann auch nicht gesagt haben“. |
| 103 | ...auf meine Frage hin, ob sie unaufmerksam sei, wenn sie etwas nicht verstehe: |
| 104 | „Ja, wenn ich manchmal Sachen nicht versteh’ oder ich versteh’ was, finde’s aber langweilig oder so.“ |
| 105 | In einem anderen Kontext, nämlich dem Sprechen vor anderen, macht Leonie folgende Aussage: |
| 106 | „Ja, weil ja auch noch nicht so gut Englisch kann und so...“ |
| 107 | Analyse: Leonie scheint laut der ersten Aussagen einerseits eine positive Einstellung hinsichtlich ihrer Englischkompetenzen zu haben. Ihr ist bewusst, dass sie nicht alles beherrscht, aber lernfähig ist. Dabei erwähnt sie auch ihr Umfeld, was Verständnisvoll mit Fehlern umgeht und sie durch Fehlerkorrektur in ihrem Lernprozess unterstützt. Andererseits trifft sie eine Aussage, die ihre Unsicherheit in Bezug auf ihre Kompetenz ausdrückt. Zwar spricht sie auch hier von der Ausbaufähigkeit ihrer Sprachkompetenz (» noch nicht so gut«), aber im Unterricht selbst überwiegt Leonies Unsicherheit an ihrer Art der Beteiligung. |
| 108 | Sie erklärt ihre wechselhafte Beteiligung sowohl durch den Grad des Verständnisses und ihrem Gefallen an der jeweiligen Thematik. Wenn sie etwas nicht versteht oder etwas langweilig findet, zieht sie sich zurück. In solchen Momenten ist sie dann vermutlich nicht mehr aufnahmefähig für die Sprache und am produktiven Lernen gehindert. |
| 109 | Eine didaktische Konsequenz wäre, dass Leonie einen ansprechenden Unterricht braucht, andererseits ist es aber auch wichtig, dass Leonie an ihrer Arbeits- und Lernhaltung arbeitet, da Lernen nicht ausschließlich in einem »Spaßkontext« stattfinden kann. |

| | |
|-----|---|
| 110 | Thema: Feststellen der persönlichen Lernpräferenzen als mögliche Unterstützung für den Lernprozess |
| 111 | Welche Methoden begünstigen Leonies Lernprozess? |
| 112 | Datenerhebung: Arbeitsblatt nach Kolb, verbunden mit einem Gespräch |
| 113 | Befund: a) Zusammenfassung von Leonies schriftlicher Rangliste (vgl. Bogen zu Lernpräferenzen): 1 Reden und spielen 2. Über die Sprache nachdenken, lernen (Leonie selbst nennt die auf dem Bild dargestellte Methode »Im Kopf wiederholen«) 3. Im Wörterbuch nachschlagen und englischsprachige Literatur lesen 4. Die Sprache hören. Mit den anderen abgebildeten Methoden kann Leonie nichts anfangen und deshalb vernachlässigt sie jene in ihrer Rangliste. |
| 114 | b) Auszüge aus der Besprechung mit Leonie (wörtliche Zitate und Paraphrasen) und Analysen wörtlicher Zitate: |
| 115 | Ich: „Du kannst Dich auch noch mal von den Bildern lösen und spontan überlegen: Wie lernst Du am besten Englisch? Was bringt Dir am meisten, wenn Du Englisch gut können möchtest?“ |
| 116 | Leonie: „Jemanden fragen, wenn man was nicht weiß... weil die sagen einem dann ja auch manchmal immer oder fast immer was... ähm ja, eigentlich fragen und auch ähm bisschen sprechen probieren mit welchen, mit Leuten, ja, sprechen mit Leuten.“ |
| 117 | Analyse: Mit »jemanden« oder »die« meint Leonie vermutlich Englischlehrer, aber möglicherweise auch andere Menschen, die Englisch (und Deutsch) beherrschen. Diese Zielgruppe fragt sie nach unbekannten Vokabeln, Sätzen etc. in der Fremdsprache, wenn sie jene nicht kennt, um damit vermutlich etwas in der Fremdsprache auszudrücken. |
| 118 | Sprechen erachtet Leonie als Methode zum Englischlernen scheinbar als wichtig, jedoch kann die vage Formulierung »bisschen sprechen probieren« implizieren, dass sie das Sprechen selbst nicht oft oder nicht gern praktiziert. Die Wiederholung des Aspektes Sprechen lässt jedoch schließlich auf die Wichtigkeit der Methode für Leonie schließen. |
| 119 | Leonie erkennt darüber hinaus den Zweck des Sprechens, nämlich die Kommunikation, was die Beschreibung »sprechen mit Leuten« andeutet. |
| 120 | Meine Partnerin: „Sprichst Du denn tatsächlich Englisch mit Leuten? Gibt's da welche?“ |
| 121 | Leonie: „Ähm, eigentlich.. ich.. meine Mutter, wenn ich irgendwas Üben muss, dann reden, also wir reden nicht oft Englisch, aber ähm manchmal. Da probieren wir dann auch ähm oder probiere ich ähm eigentlich auch 'n bisschen Englisch mit ihr zu sprechen.“ |
| 122 | Analyse: Leonie spricht manchmal mit ihrer Mutter Englisch, wenn sie beispielsweise etwas in Englisch Üben muss. Das Wort »probieren« im Zusammenhang mit »'n bisschen« deutet darauf hin, dass Leonie sich noch unsicher ist und vermutlich Sätze mit basalen Strukturen bildet oder bekannte aus dem Unterricht wiederholt, darüber hinaus mit ihrer Mutter aber keine lange Konversation in der Fremdsprache entsteht. |
| 123 | Ich: „Und fangt ihr dann einfach so an, Englisch zu sprechen?“ |
| 124 | Leonie: „Äh, ja. Wenn ich jetzt Hausaufgaben hab' oder so, dann eigentlich und dann ähm... wenn ich was übersetzen muss auf Deutsch, dann muss ich dann auch immer überlegen und dann lesen wir auch immer zuerst den Text durch. Und dann sagt die Mama auch immer, was ich falsch gelesen hab' oder auch nicht.“ |
| 125 | Analyse: Der Anlass, Englisch auch zu Hause zu sprechen, wird primär durch die Englischhausaufgabe geschaffen. Das Englischreden ist auch oft »nur« ein Vorlesen dessen, was Leonie zum Verständnis ins Deutsche übersetzen möchte. Leonies Mutter verfügt offenbar über Englischkenntnisse und kann Leonie korrigieren. Vermutlich zieht Leonie die Hilfe ihrer Mutter hinzu, weil sie den Text allein nicht versteht. |
| 126 | Leonie erzählt überdies, dass sie manchmal zu Hause ins Englischwörterbuch schaut, um ein Wort nachzuschlagen. Überdies besitzt sie ein Vokabelspiel, bei dem es um die Zuordnung von deutschen und englischen Wörtern geht, und welches sie gern spielt. |
| 127 | Ich: „Was findest Du in der Schule gut zum Englischlernen?“ |
| 128 | Leonie: „Hm. Eigentlich reden. Ja, reden. So wie jetzt heute. Da haben wir ja auch nicht alle gewusst, wie jetzt »Einradfahren« zum Beispiel heißt und dann konnte man ja auch fragen und jetzt weiß man's ja auch... wenn man sich's merken kann.“ |
| 129 | Analyse: Leonie lernt die Sprache, wenn sie die Möglichkeit hat, die Sprache auch zu sprechen, wie heute in der Englischstunde. Sie wollte heute im Englischunterricht etwas mitteilen, und da ihr eine für die Mitteilung wichtige Vokabel, nämlich Einradfahren, fehlte, fragte sie mich und integrierte die Vokabel daraufhin in ihre Antwort. Die Ergänzung, »wenn man sich's merken kann«, lässt darauf schließen, dass es eben nicht so einfach ist, sich ein Wort sofort zu merken. |
| 130 | Im Anschluss erwähnt Leonie noch, dass sie die o.g. Vokabel nicht mehr vergisst. |
| 131 | Analyse: Vermutlich hat sie durch die Unterrichtssituation oder das Objekt selbst eine bestimmte Assoziation zu dem Wort und kann es sich so merken. |
| 132 | Ich: „Wie kannst Du Dir denn Vokabeln gut einprägen?“ |
| 133 | Leonie: „Jetzt, wenn ich jetzt dieses Spiel hab', da.. da eigentlich, weil da lernt man ja auch die Wörter, weil da muss man ja auch Sachen suchen und da sind dann ja auch immer die Bilder davor und da kann man da ja auch immer gucken, was ist das da jetzt.. und dann, dann kann man's ja.“ |
| 134 | Analyse: Leonie lernt Vokabeln gern spielerisch und visuell. Ein Vokabelspiel bietet ihr dazu Möglichkeit, weil es hier Wortkarten gibt, die anschaulich durch entsprechende Bilder gestaltet sind, was die Merkleistung vermutlich erhöht. |
| 135 | Kurz vor dem Ende entdeckt Leonie auf dem AB noch das Hören und misst diesem einen hohen Stellenwert in Bezug auf das Englischlernen bei, da man sich über das Hören die Sprache einprägen könne. |
| 136 | Zusammenfassende Analyse: Leonie beschränkt sich beim Erstellen einer Rangliste zu ihren Lernpräferenzen auf wenige Methoden und sagt offen, dass sie zu den anderen auf dem Arbeitsblatt abgebildeten Methoden wie Lernen am Computer keinen Zugang hat bzw. damit nichts anfangen kann. |
| 137 | Sie ordnet dem Reden neben dem spielerischen Lernen den höchsten Stellenwert zu und praktiziert das Reden gelegentlich auch außerhalb der Schule mit ihrer Mutter. Das Reden ist dann jedoch meistens durch Aufgaben, die Leonie für die Schule lösen muss, motiviert. Zweifach spricht sie von »Probieren« im Zusammenhang mit dem Reden, was impliziert, dass sie |

| | |
|-----|--|
| | sich noch nicht kompetent fühlt. Das Reden fällt ihr möglicherweise noch schwer (vgl. auch Gespräch vom 16.01., »weil ja auch noch nicht so gut Englisch kann«), aber immerhin scheint ihr klar zu sein, dass es eine wichtige Methode beim Fremdsprachenlernen darstellt. Außerdem sieht sie eine kommunikative Intention hinter dem Reden. |
| 138 | Das Spielen ist ihr besonders dann wichtig, wenn es um das Lernen von englischen Wörtern geht. Leonie besitzt ein Vokabelspiel, was sie regelmäßig spielt und wobei sie sich Wörter gut merken kann, weil es visuelle Assoziationen zu Wörtern ermöglicht. |
| 139 | Weiterhin enthält ihre Rangliste die Methoden »Etwas im Kopf wiederholen«, Hören, Verwendung des Wörterbuchs und Lesen, welche zwar durch Ziffern hierarchisch geordnet sind, jedoch vermutlich sehr ähnliche Signifikanz für Leonie haben, da Leonie beim Zuordnen unschlüssig war und beispielsweise das Hören erst am Ende entdeckte, als die anderen Methoden schon beziffert waren. |
| 140 | Im Englischunterricht sollten mehr Sprachanlässe für Leonie geschaffen werden, denen sie sich nicht entziehen kann idealer Weise spielerisch. Berücksichtigt man einerseits Leonies Interesse am Theaterspielen (vgl. Gespräch vom 16.01.) und andererseits ihre Hemmung, allein vor der Klasse englisch zu sprechen, dann scheint die Methode des Rollenspiels eine geeignete zu sein, Leonies individuellen mündlichen Sprachlernprozess zukünftig zu fördern. |
| 141 | Thema: Feststellen möglicher schulischer Einflussfaktoren (wie Klassenatmosphäre, Beziehung zur Lehrerin und zu Mitschülern, Klassenatmosphäre, Unterrichtsmethoden) auf Leonies mündliche Lernleistung |
| 142 | Wie wird Leonies mündliche Lernleistung durch schulische Faktoren beeinflusst? |
| 143 | Datenerhebung: -Beobachtungen zum Klassenklima (auch außerhalb des Englischunterrichts) und zu Unterrichtsmethoden (vgl. zu beiden Aspekten das Kapitel »Situative Bedingungen«), -Gespräch mit der Lehrerin, -Gespräche mit Leonie (u.a. am 16.01.) |
| 144 | Befund: In der Klasse herrscht insgesamt ein gutes Klima, obwohl es Gruppierungen und kleinere Konflikte gibt. Die Englischlehrerin praktiziert bisweilen einen stark kognitiv geprägten Unterricht. Über ihre Kommunikation mit Freundinnen bzw. Tischnachbarinnen im Englischunterricht sagt Leonie Folgendes: |
| 145 | a) „Und wenn ich was falsch sage, dann sagen mir ja auch andere, wie das jetzt wirkt... richtig heißt, und dann kann ich's das nächste Mal ja auch richtig sagen.“ |
| 146 | b) „[...] manchmal versteh' ich auch nichts und dann frag' ich auch mal... meine Freundinnen und manchmal weiß die's auch nicht, und dann kann ich ja auch nicht so viel mitmachen, ja, weil die mir's dann auch nicht gesagt haben.“ |
| 147 | Die Leistungsspanne im Englischunterricht in der Klasse ist sehr groß. Ich habe es wenige Male erlebt, dass Schüler mündliche Beiträge ihrer Mitschüler kommentieren. Solche Kommentare wehre ich bzw. die Klassenlehrerin jedoch sofort ab. |
| 148 | Auf meine Frage nach dem Englischsprechen vor der Klasse ergibt sich folgender Dialog: |
| 149 | Leonie: „Ja, weil ja auch noch nicht so gut Englisch kann und so...“ |
| 150 | Ich: „Denkst Du?!“ |
| 151 | Leonie: „Ja.... denk' ich, auch wenn die das dann immer rein rufen, wie »das heißt jetzt so« oder... hm „ |
| 152 | Ich: „...dass Dich Leute verbessern, wenn Du vorne stehst?“ |
| 153 | Leonie: „Ja, eigentlich...“ |
| 154 | Analyse: Das Klassenklima bzw. Stimmungen in der Klasse und das Verhalten einiger Mitschüler haben offensichtlich positive und negative Auswirkungen auf Leonies mündliche Sprachleistung. Zunächst gilt fest zu halten, dass Leonies Freundinnen ihr Rückmeldungen zu ihrem Sprechen geben (auch korrigierend) und ihr dadurch helfen (vgl. Aussage a)). |
| 155 | Ihre Beteiligung am Englischunterricht macht sie auch von ihren befreundeten Mitschülerinnen abhängig. Wenn diese ihr etwas nicht erklären (können), dann gibt sich Leonie scheinbar keine weitere Mühe, es zu verstehen. Möglicherweise nimmt sie es auch als Vorwand, selbst nicht >aktiv< zu werden. |
| 156 | Die Stimmungen in der Klasse tragen dazu bei, dass Leonie Hemmungen hat vor anderen zu sprechen. Leonie befürchtet, Mitschüler könnten sich negativ über ihr Sprechen äußern, bei dem sie sich selbst noch nicht sicher fühlt (vgl. 2c), und so meidet sie längeres Englischsprechen vor der Klasse. |
| 157 | Möglicherweise fühlt sie sich auch aufgrund der Tatsache, dass sie im Gegensatz zu einigen ihrer Mitschüler - keine Gymnasialempfehlung hat, nicht kompetent genug. Vermutlich resultieren ihre Hemmungen auch aus den hohen kognitiven Anforderungen der Lehrerin (vgl. Beobachtungsprotokoll vom 26.11.). |
| 158 | Dennoch habe ich Leonie insgesamt als selbstbewusst kennen gelernt und halte die Klassenstimmung als singulären Grund für ihre mündliche »Zurückhaltung« im Englischunterricht als unzureichend. |
| 159 | Thema: Feststellen der möglichen außerschulischen Einflussfaktoren (wie Elternhaus, persönliche Entwicklung, Muttersprache) auf Leonies mündliche Lernleistung |
| 160 | Wie wird Leonies mündliche Lernleistung durch außerschulische Leistung Faktoren beeinflusst? |
| 161 | Datenerhebung: -Gespräche mit Leonie (auch Unterhaltungen in den Pausen etc.), -Gespräch mit der Lehrerin |
| 162 | Befund: Nach Aussage ihrer Lehrerin stammt Leonie aus einem »mittelständischen Milieu«. Ihre Eltern haben ein Geschäft und sind keine Akademiker. Sie unterstützen Leonie, die im übrigen Einzelkind ist, vielseitig und haben eine »gelassene« Einstellung in Bezug auf Leonies schulische Karriere. Die Lehrerin beschreibt Leonies Familie weiterhin als »toll« |
| 163 | Von Leonie selbst weiß ich, dass sie viel mit ihren Eltern unternimmt. Ihre Mutter unterstützt Leonie bisweilen bei Englischhausaufgaben, und so ergibt es sich, dass sie mit ihrer Mutter Englischsprechen »ausprobiert« (vgl. Thema 3). |
| 164 | Leonie kann sich muttersprachlich gut artikulieren. |
| 165 | Analyse: Insbesondere die Angaben der Lehrerin lassen darauf schließen, dass Leonie von zu Hause aus positiv unterstützt und nicht wie von einigen Mitschülern bekannt einem Leistungsdruck ausgesetzt wird. Ihre familiären Voraussetzungen, die auf Akzeptanz und Wertschätzung schließen lassen, stellen gute Bedingungen für einen drucklosen Lernprozess dar. Auch ihre gute muttersprachliche Artikulationsfähigkeit sollte den mündlichen Lernprozess der Fremdsprache (zukünftig) positiv beeinflussen. |

Evaluationsbögen

Dipl. Päd./HL Anne Penner
Assessment in Primary Schools
 Proseminar WS Thursdays 12p.m - 2p.m., Room H009



Spitzname: _____

Studiengang: _____

Thema der Sitzung:

Datum: _____

| | |
|--|--|
| Waren Ihnen Inhalte des Themas aus früheren Veranstaltungen schon bekannt? _____ (Welche Veranstaltung?) | gänzlich unbekannt ① ② ③ ④ ⑤ bestens bekannt |
| War das Thema für Sie inhaltlich interessant? | äußerst uninteressant ① ② ③ ④ ⑤ äußerst interessant |
| Wie anspruchsvoll empfanden Sie die Inhalte des Seminars? | nicht anspruchsvoll ① ② ③ ④ ⑤ äußerst anspruchsvoll |
| War das Thema für Sie klar verständlich präsentiert/vermittelt worden? | vollkommen unverständlich ① ② ③ ④ ⑤ äußerst verständlich |
| War das Thema für Sie motivierend gestaltet? | äußerst langweilig ① ② ③ ④ ⑤ hoch motivierend |
| Wie würden Sie Ihren Lernzuwachs einschätzen? | keinen ① ② ③ ④ ⑤ äußerst hoch |
| Halten Sie das Thema für Ihre spätere Schulpraxis für wichtig? | vollkommen unwichtig ① ② ③ ④ ⑤ äußerst wichtig |
| Was hätten Sie sich gewünscht?: | |